COLECCIÓN: EDUCACIÓN POPULAR Y SABERES LIBERTARIOS

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

PRÁCTICA Y TEORÍA

PARA OTROS MUNDOS POSIBLES

Oscar Jara Holliday

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PRÁCTICA Y TEORÍA

PARA OTROS MUNDOS POSIBLES

Oscar Jara Holliday

https://democraciaglobal.org/wp-content/uploads/Sistematizaci%C2%A6n-de-experiencias-para-web-1-a-164-1.pdf

ceaal
consejo de educación popular de américa latina y el caribe

PDTG

Centro de Estudios y publicaciones Alforja

La sistematización de experiencias,
práctica y teoría para otros mundos posibles

Oscar Jara Holliday

Lima, agosto de 2014

Programa Democracia y Transformación Global
Jirón 6 de Agosto 838, Interior E, Jesús María, Lima
Teléfono: (+51) (1) 7153450
www.democraciaglobal.org * info@democraciaglobal.org

Consejo de Educación de Adultos de América Latina
Vía Cincuentenario No. 84B, Coco del Mar, Corregimiento de San Francisco, Panamá
Teléfonos: +507-2701085 / 2701084
www.ceaal.org * info@ceaal.org

Centro de Estudios y Publicaciones Alforja
Teléfonos: +506-2280-6540
www.cepalforja.org * cep@cepalforja.org

Cuidado de la edición: Fernando Francia – Cosmovisiones, Raphael Hoetmer, Miriam Castro y Mar Daza – PDTG

Diseño y diagramación: Natalia Jara Vargas

Diseño de la portada: Claudia Denegri Davies

Imagen de la carátula: Mural en Cajamarca realizado por el Colectivo Tomate y el Programa Democracia y Transformación Global como resultado del proceso de sistematización de la experiencia de resistencia contra el megaproyecto minero Conga.

Corrección de textos: Fernando Francia – Cosmovisiones y Verónica Ferrari (de los textos específicos de la edición peruana)

Fotografías incluidas en la edición: Oscar Jara H.

La primera edición del presente libro:
Jara Holliday, Oscar, La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, C.R.: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, CEAAL, Intermon Oxfam, 2012
310 p.; 21.5 X 15 cm. ISBN: 978-9977-926-38-4

ISBN: 978-612-46530-2-5
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No 2014-11016

Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa
Psje. María Auxiliadora 156, Lima 5 - Perú

Debes amar la arcilla que va en tus manos
debes amar su arena hasta la locura.
Y si no, no la emprendas que será en vano
sólo el amor alumbra lo que perdura
sólo el amor convierte en milagro el barro
Debes amar el tiempo de los intentos
debes amar la hora que nunca brilla.
Y si no, no pretendas tocar lo cierto
sólo el amor engendra la maravilla
sólo el amor consigue encender lo muerto

Silvio Rodríguez

En homenaje y agradecimiento a GIULIA TAMAYO, peruana, abogada, defensora inclaudicable de los derechos de las mujeres y de todos los derechos humanos, a pocos meses de su partida a otra dimensión de la vida, dejándonos el desafío de rescatar el sentido profundo de nuestras prácticas para darles raíces y alas a nuestras experiencias.

Índice

Acerca de la portada 11

Presentación de la colección "Educación popular y saberes libertarios" y del libro *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles,* de Oscar Jara Holliday, por el Programa Democracia y Transformación Global 15

Comentarios a la versión peruana de "La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles" por Juan Carlos Giles 21

Prólogo a la edición peruana 29

Presentación 33

Introducción: La aventura y el desafío de sistematizar nuestras experiencias 45

I. Sistematización de Experiencias: Una propuesta enraizada en la historia latinoamericana 51

De la "Asistencia Social" al Trabajo Social reconceptualizado: se abren las primeras rutas 54

El caminar de la sistematización desde la Educación de Adultos 62

El caminar de la sistematización desde la Educación Popular 64

El pensamiento desde la propia práctica 67

El encuentro con la investigación-acción participativa 69

Otra manera de pensar es posible: ALFORJA, CEAAL y las nuevas dinámicas en la Educación Popular en los años ochenta 72

El CEAAL mapea en los años noventa el trayecto recorrido por la sistematización 78

Se abren nuevos y múltiples caminos: la sistematización en el nuevo milenio 80

II. Sistematización de Experiencias: un concepto en construcción 85

"Sistematización de información" y "Sistematización de Experiencias" 87

Conceptualizaciones sobre Sistematización 93

Nuestro aporte 98

Sistematización de experiencias y construcción de nuevas relaciones de poder 102

Equidad de Género y Sistematización 105

III. ¿Para qué sirve la sistematización de experiencias? (Características, utilidades y condiciones) 115

Principales características de la sistematización de experiencias 117

Usos y utilidades posibles de la sistematización de experiencias 129

Algunas condiciones importantes para poder sistematizar experiencias 153

IV. Sistematización de experiencias, investigación y evaluación 165

Tres hermanas de una misma familia 167

Encuentros y desencuentros, cuestionamientos y búsquedas 170

La integralidad de los procesos y de las visiones 170

Un nuevo paradigma de conocimiento desde "el Sur" 172

Alternativas de investigación vinculadas a procesos de educación popular 174

La investigación-acción-participativa 176

Sistematización de experiencias y evaluación: el proyecto y el proceso 179

Hacia la convergencia y complementariedad 186

V. ¿Cómo sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica 189

Una propuesta general de método en "cinco tiempos" 191

1) El punto de partida: la experiencia 194
2) Formular un plan de sistematización 201
3) La recuperación del proceso vivido 212
4) Las ref exiones de fondo 218
5) Los puntos de llegada 223

VI. Algunos ejemplos de sistematización de experiencias 233

Los Talleres Regionales de Sistematización y Creatividad de la Red ALFORJA (1982-1998) 235

La sistematización de la experiencia educativa y organizativa de las poblaciones desarraigadas de Guatemala (1995-1996) 248

La Sistematización de las experiencias de reconstrucción y desarrollo alternativo luego del huracán Mitch en Centroamérica (1999-2002) 256

Sistematización de experiencias de estrategias campesinas e indígenas en América Latina frente al modelo hegemónico de industrias extractivas Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador, Honduras, Guatemala (2007-2008) 267

Algunos ejemplos reales de Objetos, Objetivos y Ejes de Sistematización 274

VII. Algunas herramientas útiles en los procesos de sistematización de experiencias 277

1. Guía para formular un plan de sistematización 279
2. Ejemplo de un plan de sistematización 280
3. Ficha de recuperación de aprendizajes 285
4. Matriz de ordenamiento y reconstrucción 291
5. Líneas y gráficos de tiempo 293
6. Guía para definir el eje de sistematización 298
7. Guía para realizar un plan de entrevistas 300
8. Guía para el análisis de la información de entrevistas 302
9. Guía para formular una estrategia de comunicación 306

VIII. Bibliografías 309

1. Compilaciones de textos y propuestas globales de sistematización 311
2. Informes y productos de experiencias sistematizadas 314
3. Bibliografía específica sobre sistematización de experiencias 320
4. Bibliografía general 328

Acerca de la portada

El diseño de la portada se basa en dos fragmentos de un mural realizado de manera participativa en la ciudad de Cajamarca, por el Colectivo Tomate, Grufides y el Programa Democracia y Transformación Global (PDTG). El mural expresa la historia de la lucha del pueblo cajamarquino y, particularmente, de Celendín y Bambamarca en defensa del agua y la vida. Es el resultado de un proceso de sistematización de esta resistencia impulsado por el PDTG, junto con la Plataforma Interinstitucional Celendina, el Frente de Defensa de los Intereses, Derechos y Ambiental Provincial Hualgayoc-Bambamarca, el Frente de Defensa del Centro Poblado El Tambo, las Rondas Campesinas del Tambo y la Central Única Provincial de Mujeres de Hualgayoc.

La sistematización de la lucha de lxs guardianes de las lagunas

El proceso de sistematización buscaba recuperar, compartir y hacer dialogar los saberes, lenguajes, sentires y memorias que dieron forma a la resistencia contra el proyecto minero Conga, y que lo siguen sosteniendo. Creemos firmemente que la resistencia no solo es un acto de rechazo, sino más bien un proceso creativo de nuevos horizontes de vida. En la lucha nacieron lxs guardianes de las lagunas y se forjaron nuevas alianzas entre las comunidades y los pueblos urbanos. La lucha trascendió de sus territorios de origen a recibir solidaridad en Lima y alrededor del mundo. Surgieron nuevas ideas y se afirmó el sentir de que son las y los bambamarquinos y shilicos quienes tienen que decidir sobre su futuro.

La sistematización de este proceso no solo pretende identificar los aprendizajes de estos años de lucha. También quiere hacer visibles estos nuevos mundos que están naciendo por la valentía, fuerza y creatividad de los pueblos de Celendín, Cajamarca y Bambamarca. Para hacerlo, realizamos durante cuatro viajes decenas de entrevistas, varios talleres participativos de reconstrucción de la historia en las ciudades y comunidades, recogimos las canciones y poemas que expresan las convicciones de los pueblos, producimos varios videos participativos con mujeres y jóvenes, y trabajamos con el Colectivo Tomate las muralizaciones colectivas. El proceso de la sistematización concluye en octubre de este año, como todo proceso, este tiene un inicio y un final, para nuevamente empezar. Los productos que resultan de esta experiencia revitalizadora, buscan reforzar y comunicar las razones de la resistencia, las propuestas de otros mundos y la identidad colectiva del pueblo en lucha.

El Colectivo Tomate y la muralización colectiva

Tomate es un colectivo de comunicación popular orientado a la construcción de procesos participativos y cooperativos, donde la acción

creadora y la contrainformación se conviertan en una alternativa de transformación y organización. Parten del principio de que todas y todos sabemos, por lo tanto, creen fielmente en la multiplicación de la práctica transformadora.

Una de las formas de trabajo que impulsan es la "muralización participativa o colectiva", que implica una sucesión de afectos, sentimientos y reflexiones. Se trata de una construcción de un lenguaje que ha pasado por un saber previo, que no se perfila solo por el mundo interior, sino que se ve alimentado por el mundo exterior, el espacio social. Cuando se crea, se está tomando una postura, un posicionamiento frente al mundo, que dialogará con otros saberes inherentes a cada persona espectadora y partícipe (pues ella o él ya es parte desde que observa o se involucra), en esta interpelación es que se inicia la comunicación, la construcción de un "nosotrxs" que se alimenta por la reflexión y motivación, produciendo sentidos y nuevos saberes; esta acción ya es transformadora, y toda aquella o aquel que lo ponga en práctica es ya un artista del pensamiento, del sentido y forjador de una identidad organizativa.

"En realidad, nosotrxs no hemos inventado nada, sino que vamos reforzando lo aprendido en nuestro propio proceso. Somos acumulación de intercambio de saberes que se han ido forjando en nuestros encuentros comunitarios. Vemos en la sistematización el punto de partida para ir dándonos cuenta de lo aprendido, en qué nos equivocamos y qué queremos reforzar, y desde ahí nuestra teoría se convierte en la documentación de nuestra experiencia".

Presentación de la colección "Educación popular y saberes libertarios" y del libro *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles* de Oscar Jara Holliday

El Programa Democracia y Transformación Global inicia, con la publicación de la versión peruana de *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles* del educador popular peruano-costarricense Oscar Jara, una nueva colección de textos que denominamos "Educación popular y saberes libertarios".

Con ello, seguimos plasmando saberes producto de las experiencias, desde la fundación del PDTG en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, hace más de 11 años. En ese entonces, fuimos un espacio de debate teórico-político sobre los escenarios de transformación global y, a la vez, un espacio que promovía encuentros y diálogos entre la academia y los movimientos sociales. Ello implicaba un acercamiento a distintos procesos de organización social en el país y el continente, nutriéndonos del espíritu del Foro Social Mundial.

Progresivamente fuimos dando más relevancia al caminar junto con las organizaciones sociales de distintos territorios y movimientos en el país, a los saberes, sueños, sentires, teorías y prácticas presentes en ellos. Fuimos aprendiendo con ellos y dándonos cuenta de que necesitábamos otras formas de construir y difundir el saber y la teoría desde dentro de los procesos de los movimientos sociales. Fue ahí cuando decidimos

salir del espacio universitario como nuestro territorio principal y transitar hacia otros territorios y otros conocimientos situados.

Este camino de búsqueda y de construcción fue desde donde apostamos por la transformación social emancipatoria, o liberadora, para usar el lenguaje de la educación popular latinoamericana, en sus múltiples expresiones. Aprendimos que para llegar a transformarnos necesitaríamos múltiples estrategias y herramientas, desde las que buscan fortalecer capacidades para el cambio en organizaciones y movimientos sociales hasta la recreación de saberes libertarios **desde y con** los sujetos que luchan por afirmar otros mundos posibles.

La educación popular y la sistematización de experiencias

Este camino de desaprender y reaprender fue marcado profundamente por la tradición y práctica de la educación popular y de la propuesta de la sistematización de experiencias, tan propios de nuestra América. Creamos experiencias con diversos hermanos y hermanas, entre ellos dirigentes sociales con quienes impulsamos la Escuela Nacional de Educación Indígena de la CONACAMI, los procesos formativos de la FENMUCARINAP, los Diálogos entre Movimientos de Mujeres y los Diálogos de Saberes y Movimientos. Y, evidentemente, con todxs los que formaron parte del PDTG en este camino.

En los últimos tiempos, experimentamos mucho más en el campo de las sistematizaciones participativas de procesos de afirmación de la vida y liberación de las múltiples opresiones. En este trabajo cooperativo con otros colectivos, organizaciones sociales y comunidades vamos aprendiendo cómo hacerlo, y fue en estos procesos que le dimos forma colectivamente a una propuesta política-metodológica, que está en la base de la colección que estamos inaugurando con esta publicación.

“Somos artesanxs del cambio”: educación popular, saberes libertarios y artes radicales

La colección abre un campo de diálogo y creación de otras formas de construcción de conocimiento, de recuperación de saberes, de diálogos entre movimientos, de creación de teorías y horizontes de vida distintos. Propone la reflexión sobre los saberes que los procesos transformadores generan y sobre las formas, métodos, y expresiones que utilizamos para comunciar estos saberes.

En nuestras discusiones colectivas han circulado distintas propuestas, conceptos e ideas para demarcar este campo de reflexión-acción, que aún está en proceso de creación. Hablamos de saberes libertarios y metodologías insurgentes. Incluimos en las reflexiones nuestros cuerpos, espiritualidades, emociones y sentimientos como formas de saber, soñar y crear. Vemos que ellos se dan y son posibles en la comunicación popular y comunitaria alternativa, la investigación militante, las artes críticas y la educación popular. El tejido de éstas prácticas transformadoras es lo que llamamos “artes radicales”.

Consideramos que quienes apostamos por estos campos, por los procesos participativos, por las transformaciones personales y colectivas, somos artesanos y artesanas del cambio. Trabajamos desde abajo, desde la memoria y los saberes de nuestros pueblos, reconociéndonos a nosotrxs dentro de ellos y de sus procesos liberadores. Creamos sin pretender tener la razón o la palabra final, pero creyendo en el horizonte de un mundo distinto. Sabemos que nuestros trabajos son vulnerables, que hay que repetirlos o repararlos cuando se han dañado o roto, y que aprendemos haciendo.

Esta colección pretende dar herramientas a estos procesos y a quienes asumimos la identidad de artesanxs del cambio, comprometidxs con una educación popular y emancipatoria, con los saberes libertarios que nos permitan elegir y crear los futuros que queremos como personas, colectivos, comunidades y sociedades. Por ello, el nombre de la

colección que reivindica la tradición de la educación popular crítica de nuestra América y los saberes de la gente que nos permiten ser libres.

Teoría y práctica para otros mundos posibles

Difícilmente se podría haber elegido otra publicación para empezar con esta nueva colección. *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles* combina la reflexión teórica y las experiencias vividas con las herramientas y propuestas para la práctica. Es un libro profundamente reflexivo, que revisa, interpela y aprende de la propia experiencia de construcción de la propuesta de la sistematización de experiencias y, a la vez, la posiciona en el momento histórico actual, preguntando por sus aportes en ello.

Aludir a la experiencia desencadena un flujo potente y complejo de reflexiones. Incluso genera potenciales tensiones y conflictos, así como moviliza afectos, sensaciones y solidaridades, pues los procesos de cambio siempre requieren de la relación entre la transformación personal, colectiva y social. Por ende, lo metodológico consiste en recuperar las historias, momentos o situaciones significativas vividas, problematizarlas con preguntas difíciles y generar espacios de diálogo que permitan la expresión más plural de los sujetos.

Por ello, compartimos plenamente la afirmación de Oscar sobre la sistematización de experiencias, materia principal de este libro: "En síntesis, hablamos de sistematizar experiencias que son siempre vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar. Cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad, por eso necesitamos comprender esas experiencias, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicar y compartir sus aprendizajes… sistematizar experiencias (es)… un desafío para la creación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido".

El título del libro de Oscar plantea bien la intencionalidad de esta nueva colección, de compartir y construir teoría y práctica para otros mundos posibles. Agradecemos profundamente su generosidad en el diálogo con nosotrxs, la terquedad en la construcción de la teoría y práctica de la educación popular y la sistematización de experiencias, y la radicalidad de sus propuestas en cuanto permiten revisar nuestras formas de trabajar, saber y construir desde las raíces. Como dice Oscar, esta publicación es el resultado de un encuentro, primero en espíritu, luego en el espacio virtual y finalmente en físico. Volver a encontrarnos en el Perú tampoco es una casualidad. Esperamos que tanto el libro como las actividades en torno a él sean parte de un camino compartido que seguimos haciendo al andar.

El libro también da cuenta de una vida dedicada a la transformación social, como es la de Oscar. Por lo tanto, es un libro que inspira admiración, e interpela y anima a trabajar en la misma dirección. De esta manera, en buena hora llega esta publicación para quienes quieran/queramos caminar al ritmo de sus preguntas genuinas y comprometidas sobre lo que viven y, en estas vivencias, encontrar el sentido liberador.

Programa Democracia y Transformación Global

Lima, agosto de 2014

Comentarios a la versión peruana de *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*

Como bien dice Oscar, esta iniciativa de publicar la edición peruana de su texto *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*, surge de un encuentro en Barcelona en diciembre de 2013. Nos andábamos buscando hace ya tiempo porque nos teníamos en la "mira" y en los afectos. Por ello, los felices días de diciembre en Cataluña, al calor del III Encuentro de Experiencias Transformadoras, hicieron que germinaran ilusiones y esfuerzos para que tomara cuerpo la idea de esta publicación.

Lo primero que senti-pensamos es hacer un taller en Lima sobre sistematización de experiencias. Luego, cuando supimos que su texto "Para sistematizar experiencias" había sido actualizado y que existían versiones de México, Uruguay y Brasil, nos provocó tener una versión peruana. Al fin y al cabo, Oscar es peruano-costarricense, y aquí tiene raíces, familia, amigos y compañeros con quienes compartir sueños y caminos.

Para empezar, compartimos el reconocimiento y valoración de las prácticas, saberes y motivaciones de los sujetos que afirman formas de vida alternativas, en el Perú y América Latina, al orden hegemónico neoliberal corrosivo de los lazos sociales y de los ecosistemas.

Valorar las experiencias. No subestimarlas. No desperdiciarlas. Una coincidencia fundamental. Oscar, en varias ocasiones, ha reivindicado,

con toda claridad y energía el papel decisivo de la experiencia personal y social como fuente de la recreación de saberes para la transformación: "Nuestras experiencias son las más decisivas fuentes de aprendizaje y las que están más a mano. Cómo aprender de ellas es un desafío no solo metodológico, no solo técnico, sino fundamentalmente político: porque hacerlo nos permitirá apropiarnos críticamente de lo vivido, construir nuevos conocimientos y, por tanto, construir nuevas capacidades transformadoras. Construye poder".

Cada acto o proceso de resistencia-creación tiene una riqueza de aspectos, desafíos, perspectivas, derivas, etc., que pueden revelar la complejidad en la que se reinventa la defensa de las múltiples formas de vida. Un "solo día de lucha"[1] y procesos como el "Arequipazo", el "Baguazo" y la actual lucha del pueblo de Cajamarca en defensa del agua, la vida y el territorio[2], etc., pueden ofrecer una variedad, sin límites de saberes y preguntas, para **sujetos que valoramos y prestamos atención a la reflexión en profundidad** de lo que "venimos haciendo y su sentido".

Compartimos también la importancia de establecer las relaciones entre las experiencias y sus contextos sociales más amplios.

Asistimos en el Perú, a un periodo de relativa emergencia y movilización[3] de sujetos populares e indígenas en el contexto de un modelo primario exportador invasivo y destructor de comunidades, pueblos y ecosistemas. Este modelo se viene construyendo de forma hegemónica desde fines de los 80. ¿Qué papel jugaron los actores que reivindicaban la educación popular en estos últimos 20 o 25

1 Que nunca es un solo día, pues podemos reconocer el antes y el después de cada situación o momento y por lo tanto nuestras indagaciones nos revelan los procesos sociales como árboles de la vida con vastas raíces.

2 Proceso vigente (de varios años) de movilización de pueblos, comunidades, municipios de varias provincias de Cajamarca contra la imposición del megaproyecto minero de Conga.

3 Con muchos límites y contradicciones por cierto, pero emergencia al fin y al cabo.

años? ¿De qué forma acompañaron o estuvieron ausentes de las movilizaciones populares?

Evitando determinismos, podemos establecer una relación entre el debilitamiento de los sectores populares y su proyecto de transformación ocurrida entre fines de los 90 y los primeros años de este siglo y el debilitamiento de las prácticas de educación popular en el Perú. Ese periodo fue el reino del Fujimorismo y su ética del vale todo y el culto por los saberes instrumentales. Como nos dijo Flores Galindo[4], la eficacia pasó al centro. Hemos visto a grupos y a las ONG que reivindicaban a la educación popular, abandonar sus postulados o relativilizarlos. De la educación popular quedó un entendimiento reducido a "técnicas participativas". En el lenguaje técnico, términos claves como protagonismo popular, liberación, pedagogía de la autonomía, fueron siendo sustituidos por un paquete conceptos como capacitación, educación de adultos, educación no formal, educación para población rural, población vulnerable, etc. Las ONG y otros grupos (como proyectos del propio Estado peruano) usaban y usan dinámicas y otras herramientas nacidas de la educación popular y de la investigación-acción participativa, como medios para implementar proyectos de desarrollo, de perfil pro-neoliberal y/o de tipo asistencial.

A contracorriente, la educación popular y sus principios se mantuvieron y recrearon en algunas "células" del antes vasto tejido de organizaciones y grupos que trabajaban con este enfoque. Estas células mantuvieron espacios tales como escuelas de liderazgo para la liberación, el taller permanente de sistematización de experiencias del CEEAL, y otros pequeños círculos o redes no formales de educación popular como las redes de Reflect Acción de Lima y Cusco.

Esta publicación suma a las posibilidades de la revitalización de la educación popular en el Perú. Una revitalización que empata con los sujetos que luchan y se dan tiempo para reflexionar sus prácticas. En

4 En su "Testamento Político".

Cajamarca, en Cusco, en Loreto, en la costa, sierra y selva del Perú, se abren las posibilidades para el pensamiento comprometido y la reflexión crítica que rehúsan asumir la postura fácil de la "neutralidad política". Aquí caben las palabras de los compañeros del Colectivo Situaciones[5] al prólogo del bello texto de León Rozitchner llamado "Materialismo Ensoñado":

> "… Y porque 'cuando el pueblo no lucha, la filosofía no piensa'. Pensar es un acto de amor profundo, de antiguas genealogías, de reconquista de un poder sensual y político del cuerpo que descubre así un poco más 'lo que puede' ante lo que nos fue arrebatado. Pensar es celebrar".

No es casual entonces que, al son de estas experiencias, en varios lugares del país surjan iniciativas de escuelas de formación política para activistas y militantes, autogestionarias muchas de ellas. Esta corriente requiere, pensamos, no solo de un debate e interaprendizaje sobre los contenidos, sino también sobre las formas y los enfoques de aprendizaje.

Ahora bien, estimando el potencial de las prácticas y de un contexto más fecundo para la educación popular y enfoques afines, se trata de ver "qué hace qué" una experiencia sea transformadora superando la anécdota, el mero registro para cumplir con alguna obligación institucional o fuente de información para las investigaciones de expertos-externos. El "qué hace qué" es también una búsqueda compartida entre nosotros. Oscar, en las palabras de presentación de este texto, identifica factores: "Me parece que, al menos, dos factores son fundamentales para que sea posible: la fuerza vital que tengan dichas experiencias y la capacidad que tengamos por aprender críticamente de ellas".

Podemos agregar que los signos de la **vitalidad de una experiencia** pueden ser su potencial de generarnos asombro, conmovernos

5 "Situaciones" es un colectivo argentino de investigación militante.

y/o interpelarnos, dada su riqueza-complejidad. Nos referimos a experiencias donde se entrelazan nuestras historias personales, lo "próximo complejo" y las relaciones-estructuras. Estas **experiencias nos tocan y traspasan** en lo personal, colectivo y social. Es desde la sensación "de no ser los mismos" durante y después de una experiencia significativa, que nos planteamos qué hacer con esta afectación: ¿Dejamos pasar esta preciosa oportunidad de investigación-aprendizaje? o ¿nos comprometemos con el laborioso, fascinante e incierto trabajo de procesar la experiencia?

La decisión de comprometernos con la indagación, en profundidad, de una experiencia significativa vivida, nos lleva al segundo factor mencionado por Oscar: **la reflexión crítica.** Grosso modo, se trata de reconocer qué nos pasó, qué factores intervinieron, qué aprendimos y qué nuevas preguntas nos deja para seguir caminando-cambiando.

Así, este texto aporta a una disputa epistemológica: ¿Quiénes saben? ¿Todos somos filósofos como sostenía Antonio Gramsci o el ejercicio reflexivo es un área exclusiva de expertos? ¿De qué forma podemos saber? ¿Qué papel tiene la teorización? ¿Para qué creamos conocimientos? ¿Hasta qué punto la participación de los sujetos (y sus subjetividades) que viven la experiencia, contaminan o son una condición sustantiva de la producción de saberes que emancipan? ¿Se puede producir conocimientos liberadores sustituyendo en el acto reflexivo a los sujetos que afirman sus derechos? Esta es una disputa también entre los sujetos del campo popular.

Ocurre que el riquísimo "hacer-querer" popular suele ser desaprovechado, expropiado o simplemente se pierden cuando los propios protagonistas de sus historias de lucha, no son capaces de superar el "activismo descontrolado" que le asigna poca importancia a la reflexión de lo que se viene haciendo. O cuando se asigna la tarea del "pensamiento", de la investigación, la documentación y el cultivo de la memoria de las prácticas a expertos, técnicos o especialistas que están fuera o en la cima de organizaciones y grupos. De este modo, "el externo experto" y los que

están en la cúspide de la pirámide organizacional terminan definiendo y estableciendo lo que la organización quiere, es o conoce.

Esta disputa tiene igual relevancia que otras formas de acción política. Por ejemplo, estas preguntas resuenan e interpelan prácticas tales como la elaboración[6] de los programas y estrategias de los sectores populares, activistas, centros de investigación y grupos políticos progresistas. En este sentido, la sistematización de experiencias como ejercicio reflexivo de experiencias vitales supone una comprensión amplia de la política y la transformación. Transformación de nuestros contextos, de nuestras formas de crear saberes, de las relaciones con nuestros compañeros, con nuestros amigos, con nosotros mismos. Es decir, apreciar nuestras situaciones según continuas autoevaluaciones y retroalimentaciones de tramas, de relaciones que constituyen procesos de liberación, jerarquización o de opresión, en las cuales somos nodos.

Esta renovada versión de *La sistematización de experiencias* comprende tanto el saber teórico como lo metodológico. De hecho, el espiral virtuoso de la acción-reflexión-acción se encuentra problematizado y expuesto en hipótesis, afirmaciones, interrogantes, propósitos y diálogos con perspectivas afines y discrepantes. Esto está claro. Nosotros subrayamos que comprende también **modos concretos de reflexión en profundidad**. Oscar es un militante, por lo tanto, nos comparte no solo intenciones, sino vías, estrategias, momentos, herramientas, ejemplos. No es casual que ahora nos acordemos de la tesis del viejo topo alemán que señala que "los filósofos no han hecho sino interpretar el mundo, cuando de lo que se trata es de transformarlo". Sin subestimar el papel del pensamiento argumentativo, nos parece que un proceso de transformación que cambia la vida de las personas

6 Es "natural" que los documentos programáticos sean elaborados por grupos de expertos y "bajen" como documentos de discusión a las bases. El camino alternativo es poco ensayado: cada base realiza una autoevaluación de su situación y experiencias y define propuestas tomando en cuenta contextos más amplios y luego de forma creciente, el pensamiento en situación de cada grupo, dialoga con otras bases y sectores, y el programa unitario resulta de la composición de saberes críticos y propositivos que provienen de todos.

no puede nacer de un ejercicio de análisis lógico formal disociado de los otros saberes "vitales" (sensacionar, sentir, etc.). En palabras de Oscar: "La experiencia es siempre vivencial: implica una vinculación física, emocional, y también intelectual con el conjunto de elementos del entramado inmediato con el que me relaciono. Las experiencias son por tanto, lugares vivos de creación y producción de saberes".

Crear saberes desde el sentir y sensacionar[7] constituye "arte" en tanto exige del cultivo de capacidades y sensibilidades para reconocer, expresar emociones que apunten a la autoconfianza, la creatividad, la empatía, el diálogo intrapersonal, la autoconciencia y el contacto seguro corporal. Esto se vuelve más fundamental en sectores sociales, comunidades y pueblos a quienes la expresión corporal, sus formas de celebración, expresión plástica y creación de saberes, han sido reprimidas o descalificadas históricamente.

Senti-cuerpo-pensante[8] es nuestra forma de llamar a los espirales de reflexión-acción que componen, sin jerarquizar, afectos, sensaciones y capacidad argumentativa. En esta perspectiva, nuestras formas de comunicación apelan y reconocen una maravillosa emergencia de combinaciones como la prosa-poética, los mapas mentales, el teatro foro, el taller-circo criollo, las clown-conclusiones, conversaciones reflexivas mientras se bebe o come, la muralización colectiva que combina imágenes y lemas, y un etcétera largo.

Este texto es un aporte sustantivo para revitalizar la tradición de pensamiento y acción crítica latinoamericana. Y hace muy bien en señalar cómo la sistematización participativa de experiencias se desarrolla alimentada, en diálogo y vinculación con otras corrientes de renovación de la práctica social que habían primado o siguen primando.

---

7 En relación no subordinada con el "pensar".

8 En el libro de los abrazos, Eduardo Galeano cuenta la historia de los pescadores colombianos que para referirse al lenguaje que dice la verdad le llaman "senti-pensante". Nosotros le agregamos el "cuerpo".

A saber:

- El trabajo social reconceptualizado
- La educación de adultos
- La educación popular
- La comunicación popular
- El teatro del oprimido
- La teología de la liberación
- La teoría de la dependencia y
- La investigación acción participativa

Este texto es libre y está abierto a quienes quieran visitarlo. Al mismo tiempo, tiene dedicatoria. Lo dedicamos y lo queremos dar en las manos y corazones de personas y colectivos comprometidos con la transformación que libera. Lo queremos dar también, en las manos de quienes se atrevan a cuestionarse desde lo que hacen. Esos cuerpos dispuestos a la interrogación genuina y difícil, al reconocimiento de su saber y de su no saber, al compromiso con la reflexión de lo vivido y la continuación del viaje. La vida como viaje. Tramos, desvíos y estaciones. En todo momento, los afectos y sus lenguajes.

Juan Carlos "Juanca" Giles[9]

9 Educador Popular y Militante INVEDECOR (un arte que mezcla investigación-acción, educación, comunicación y el fortalecimiento organizacional popular). Forma parte del colectivo Movimiento por el Poder Popular. Peruano y colaborador desde hace varios años en el Programa Democracia y Transformación Global.

Prólogo a la edición peruana

Cuando en diciembre del año 2013 me encontré con Rapha, Juan Carlos y Agustina, del *Programa Democracia y Transformación Global (PDTG)* del Perú, durante el III Encuentro de Experiencias Transformadoras que se llevaba a cabo en Barcelona, no se trató de una casualidad. Ya desde hacía algún tiempo había conocido parte de sus trabajos, incluyendo un interesante mapa de luchas y conf ictos sociales en el Perú, que me había llamado particularmente la atención por su contenido y su carácter didáctico. Además, no podía haber otro lugar mejor para este encuentro personal que en un evento sobre "experiencias transformadoras", tema de conf uencia de nuestras mutuas preocupaciones e intereses. El encuentro se había preparado desde varios meses antes por medio de un interesante proceso de identificación de experiencias, recopilación y selección de las mismas y, finalmente, la elaboración y circulación de documentos que recogieran sus principales aportes y aprendizajes. El equipo del PDTG contribuyó a que se profundizara en las ref exiones críticas que surgieron en el evento y coincidimos en aportar una perspectiva de proyección de largo plazo de estas mismas experiencias que sirvieron de punto de partida, pero que ahora, luego del encuentro, constituían una nueva plataforma de acción y voluntad.

No fue, tampoco una casualidad, que en ese marco de intercambio de aprendizajes, de sueños, expectativas y esfuerzos, conversáramos de la posibilidad de tener una edición peruana de *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles,* que había visto la luz primero en Centroamérica y que ahora contaba con una edición

uruguaya y otra mexicana. Para mí, personalmente, representaba una posibilidad anhelada por varias razones. La primera, por el hecho de ser peruano y de tener la posibilidad de compartir este resultado de acción y reflexión personal y colectiva de tantos años, con mis compatriotas. La segunda, porque fue precisamente en el Perú –como se reseña en la introducción– donde surgieron mis primeras búsquedas en el campo de la sistematización de experiencias, cuando me iniciaba en las aventuras de educación popular en los arenales de Piura, junto al pionero equipo de alfabetizadoras y alfabetizadores del CIPCA. La tercera, porque pese a ya vivir más de treinta años fuera del Perú, la intensidad de los procesos sociales, políticos y culturales que se viven en sus distintas regiones siempre me ha atraído y desafiado.

Decía José María Arguedas que él consideraba al Perú como "una fuente infinita para la creación" y que debíamos "perfeccionar los medios de entender este país infinito mediante el conocimiento de todo cuanto se descubre en otros mundos" pues "no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores"[10]. Este desafío me acompañó siempre, cuando como educador popular tuve la oportunidad de trabajar con diversas comunidades y pueblos de la costa y de la sierra y también cuando, interpelado por la realidad centroamericana a la que me vinculé en los primeros años de la revolución sandinista, volvía con cierta frecuencia al Perú para repensarlo y redescubrirlo. Por eso, esta edición es una oportunidad muy significativa para profundizar este reencuentro, en diálogo con todas las personas a las que pueda serles útil en el empeño de rescatar la riqueza de las experiencias que realizan todos los días en esta desafiante realidad y que se esfuerzan por comprenderla y por transformarla.

¿Qué hace que una experiencia sea "transformadora"? Me parece que, al menos, dos factores son fundamentales para que sea posible: la fuerza

10 José María Arguedas, 1968: "No soy un aculturado".

vital que tengan dichas experiencias y la capacidad que tengamos por aprender críticamente de ellas. Nuestras experiencias (organizativas, educativas, de acción y movilización, de resistencia, de presión y de propuesta) son siempre procesos y forman parte de procesos históricos, sociales y culturales más amplios, que –a su vez– se constituyen en parte de las propias experiencias y de su sentido. Por ello, el contexto no es un componente "externo" a nuestras experiencias, sino parte integrante de ellas mismas. Así, una realidad tan intensa y exigente como la peruana, con toda su diversidad y multiplicidad –"en variedad terrena y humana" como diría Arguedas– otorga a cada experiencia un carácter particular, cargándola de una fuerza vital cuya intensidad la hace inédita e irrepetible, a la vez que la convierte en una posibilidad de creación.

Sin embargo, la fuerza vital de las experiencias, por sí misma, no la convierte en transformadora, es necesario que desarrollemos la capacidad de descubrir sus tramas profundas e invisibles y sus potencialidades, para ponerlas en marcha en una dirección determinada y podamos, entonces, recuperando críticamente sus aprendizajes imprimirles una orientación que les permita trascender sobre ellas mismas y construir lo nuevo. Somos, así, objetos y sujetos de aprendizaje y transformación que impulsamos procesos de cambio que, a su vez, nos transformarán también a nosotros mismos.

Ser entonces conscientes que nuestros proyectos crean *procesos* (y son parte de ellos); identificar los obstáculos y posibilidades que encontramos y también las que vamos creando al caminar; construir estrategias que vinculen la acción y la reflexión, la práctica y la teoría, las razones y las emociones, las intuiciones, temores, esperanzas e ilusiones; en suma, desatar la fuerza transformadora de nuestras subjetividad ante cada condición particular en que nos encontremos, significa un desafío para el aprendizaje crítico permanente. Construir el futuro con base en experiencias reales y también en los sueños puestos en práctica que nos muestran que los cambios son posibles; generar –en lenguaje de

Freire– los "inéditos viables" que nos permitan hacer hoy los cambios que nos posibilitarán hacer mañana las transformaciones que hoy no son factibles; descubrir y develar los sentidos y las potencialidades que se encuentran contenidas en nuestras experiencias; abrirnos a descubrir en conjunto con otras personas, grupos y organizaciones los puntos de conf uencia y los aprendizajes comunes, tejiendo redes y complicidades capaces de imaginar, inventar y construir nuevos espacios, relaciones, condiciones, son las capacidades que requerimos desarrollar para hacer nuestras prácticas, prácticas efectivamente transformadoras.

La sistematización de nuestras experiencias, no como un ejercicio descriptivo o narrativo meramente; tampoco como solo un esfuerzo de reconstrucción de lo ocurrido, sino como un ejercicio colectivo, teórico-crítico de construcción de aprendizajes significativos desde las prácticas, sobre las prácticas y para la prácticas, aparece como una gran posibilidad para que, desde las organizaciones, grupos y movimientos sociales populares, podamos llevar adelante estrategias efectivas de transformación que se nutran de la riqueza de las múltiples y diversas experiencias, pero que no se queden en dar cuenta de ellas, sino que potencien sus aprendizajes y sus posibilidades de proyección.

En estos afanes conf uyen los trabajos del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja de Costa Rica, del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y del Programa Democracia y Transformación Social (PDTG) del Perú, expresados de forma particular en la edición de este libro. Nada me sería más grato que saber que el modesto, pero intenso esfuerzo contenido en la elaboración de este texto, ha rodado por los distintos caminos de mi patria y ha contribuido en algo al fortalecimiento de la construcción colectiva de los conocimientos, voluntades y pasiones que nos hagan ser sujetos conscientes y críticos de la transformación de la historia.

Oscar Jara
Junio de 2014

Presentación

Mi primer encuentro con la sistematización de experiencias fue en el año 1972, estando en el Perú, mi país de origen, como alfabetizador en el Departamento de Piura, cerca de la frontera con Ecuador. Yo trabajaba en una ONG recién creada, el CIPCA -Centro de Investigación y Promoción del Campesinado- en una zona de grandes haciendas algodoneras, en una época en la que el gobierno militar reformista presidido por Juan Velasco Alvarado estaba comenzando la aplicación de la Reforma Agraria, por medio de la cual los grandes latifundios privados pasarían a manos de los trabajadores agrícolas organizados en cooperativas. Se trataba de una de las más importantes propuestas de transformación de la tenencia de la tierra que se ha llevado a cabo en América Latina.

Nuestro centro había apostado a que la educación y la organización de los trabajadores sería un factor decisivo para llevar adelante una verdadera reforma agraria y un auténtico cambio de estructuras en los que los sectores populares fueran dueños de su destino. Por ello, diseñó, junto con otros programas de capacitación técnica, un proyecto de alfabetización "concientizadora" siguiendo al pie de la letra la propuesta del método sico-social que nos había llegado desde el vecino país del sur, Chile, donde desde hacía un año gobernaba la Unidad Popular y su Presidente Salvador Allende. Dicho método, divulgado en unos folletos impresos a mimeógrafo -que aún conservo- había sido propuesto por un refugiado brasileño en Chile, Paulo Freire, cuyas ideas estaban causando un enorme impacto por su crítica radical a una educación autoritaria, vertical y "bancaria" ante la que oponía una educación liberadora, horizontal y dialógica. La

palabra mágica que sintetizaba su innovadora propuesta era, pues, la "concientización", término que en ese tiempo nos decía tantas cosas que no nos preocupamos tanto por definirlo, cuanto por ponerlo en práctica.[1]

Yo tenía veintiún años cuando empecé a trabajar en ese programa de alfabetización Éramos ocho alfabetizadores y alfabetizadoras que a las seis de la mañana comenzábamos las "clases" con los obreros agrícolas de esas haciendas, las cuales se hacían bajo los árboles, en las oficinas administrativas o los lugares donde se guardaban las herramientas y maquinarias. Habíamos hecho un convenio con las cooperativas: los trabajadores ponían una hora de su tiempo y en vez de entrar a las siete de la mañana, entraban a las seis; las cooperativas, que habían sido recién formadas, daban una hora de trabajo para el estudio. Así, teníamos un horario de alfabetización de seis a ocho de la mañana. Por las tardes, íbamos a los caseríos donde vivían sus familias y teníamos sesiones de alfabetización con las mujeres y personas mayores que no trabajaban en las cooperativas. También impulsábamos grupos de teatro, títeres, deportes y música con los muchachos y muchachas de esas comunidades.

Cada uno de nosotros tenía un círculo de alfabetización de entre 8 a 15 personas. La metodología de Freire se basaba en reflexionar críticamente en torno a temas y palabras generadoras que reflejaran la realidad que se vivía, y darle así un contenido y un sentido al aprendizaje de la lecto-escritura. Esta propuesta nos implicó que, antes de iniciar la alfabetización, teníamos que alfabetizarnos nosotros, los educadores y educadoras. Alfabetizarnos en las condiciones de vida,

1 En ese tiempo ya estaba circulando entre nosotros en castellano gracias a la enorme política de difusión cultural del proceso chileno, algunos textos fundamentales de Freire como *Acción Cultural para la liberación*; *La Educación como práctica de la libertad* y *Extensión o comunicación*, los cuales leíamos con avidez y pasión, sin darnos cuenta que nos estaban abriendo la mente y el corazón a otra manera de pensar no sólo la educación, sino la vida misma, y que ésta quedaría marcada para siempre desde el primer intento de poner en práctica con coherencia estas propuestas.

el lenguaje, la manera de ver el mundo de las personas con las que íbamos a trabajar.

Por eso, durante los cinco primeros meses de estar en la zona, nos dedicamos a recorrer los poblados y vivíamos donde nos acogieran: en una casa o en una escuela, estableciendo contacto con la gente y presentándonos como maestros que veníamos trabajar en dicha región. Esta fase fue fundamental, sobre todo para las personas del equipo que no éramos de allí, algunos incluso como yo, que era la primera vez que estaba en el norte del país. Esos meses fueron nuestra escuela de geografía, de economía, de sociología: aprendimos sobre el clima, la comida, la vivienda, las costumbres y, por supuesto, sobre la manera de hablar de las personas, la cual reflejaba su manera de ver el mundo y la vida.

El método de alfabetización que aplicamos exigía construir primero el "Universo Vocabular" de la gente, con los términos y frases que escuchábamos; asimismo, construir el "Universo Temático", tratando de identificar los "Temas Generadores" que representaran situaciones significativas de la realidad económica, social y cultural. Con base en ello, se armaba un conjunto de "Palabras Generadoras" que de alguna manera codificaran dichos temas y sirvieran, siguiendo un orden de complejidad progresiva, de vehículo de aprendizaje de la lectoescritura, pero, sobre todo, para, como decía Freire, "aprender a leer la realidad, para escribir la historia". Y así hicimos un plan de alfabetización que permitiera en 4 ó 5 meses cubrir todos los temas y palabras y, por tanto, alfabetizarse y haber generado un proceso de "concientización".

El desafío era apasionante, al igual que cada paso que realizábamos. Fue un período de un intenso aprendizaje para nosotros, en el que –primero que nada- aprendimos a respetar profundamente a las personas con quienes trabajábamos; aprendimos a valorar sus conocimientos y saberes producto de su experiencia; aprendimos también a desarrollar la sensibilidad para observar con atención, para escuchar, para percibir; se incentivó nuestra curiosidad y una actitud indagatoria; aprendimos,

además, a describir detalladamente nuestras percepciones, a ordenar nuestras ideas, a redactarlas, a comunicarlas lo más fielmente posible. La elaboración de la propuesta de alfabetización significó que fuéramos nosotros las primeras personas "concientizadas".

Luego, comenzamos a trabajar el proceso de alfabetización. Muy pronto, vimos necesario que eso que estábamos haciendo y viviendo cada quien en su círculo de alfabetización lo pudiéramos recoger y compartir de forma sistemática entre los ocho alfabetizadores y alfabetizadoras. Y desarrollamos un procedimiento: a las ocho y media de la mañana, luego de desayunar, regresábamos al centro de capacitación y cada quien se sentaba durante media hora o cuarenta y cinco minutos y ponía por escrito todo lo que las personas habían dicho durante las dos horas de alfabetización, tratando de transcribir lo más fielmente posible, tal como recordábamos que la gente las había dicho, las frases y reflexiones de las distintas personas del grupo. Por aparte, colocábamos nuestras propias ideas y comentarios. Así, empezamos a recoger las frases que la gente decía ante cada tema, así como nuestras propias apreciaciones, diferenciando unas de otras.

Por ejemplo, recuerdo la primera palabra con la que comenzamos la alfabetización: era "palana", que es la palabra que se utiliza en Piura para "pala" o "lampa", que es el instrumento que se usa en el campo para remover la tierra. Y con esa palabra generadora, utilizando primero un dibujo en forma de afiche que habíamos hecho, que mostraba a un grupo de personas trabajando la tierra con "palanas", iniciábamos la discusión preguntando: "¿qué vemos en el dibujo?"; la gente decía: "personas trabajando con la palana"; luego nosotros "¿y de qué forma se usa la palana?".. "¿para qué se usa la palana?".. "¿quiénes usan la palana?".. "¿quiénes no usan palana?".. etc. Y así se conducía toda una serie de reflexiones sobre el trabajo, la transformación de la naturaleza, las condiciones de trabajo.., etc. Construyendo un conocimiento colectivo en el que se expresaba su saber, sus necesidades, sus preocupaciones, su manera de ver la vida… A partir de allí, pasábamos a presentar la palabra escrita: "todo eso

que hemos dicho sobre la palana tiene que ver con esta palabra que se escribe así: "pa-la-na". Las personas leían y luego escribían la palabra que tenía detrás todo el significado discutido.

Luego, pasábamos a lo que Freire llama la "Ficha de descubrimiento": un cartel en el que estaba escrito: pa – pe – pi – po – pu; la - le – li – lo – lu; na – ne – ni – no – nu. Luego de leerla, la gente "descubría" palabras conocidas: "pa-lo"; "lu-na"; "papa", "pelo"... etc. que se iban escribiendo en la pizarra y ellos la escribían en sus cuadernos. Finalmente, se hacían frases con "palana" y con todas las demás palabras descubiertas. Se relacionaban con su vida y con el tema generador "el trabajo humano transforma la naturaleza". De esta manera, vivíamos un proceso interesantísimo de descubrimiento mutuo de la realidad. Las dos horas de "clase" se hacían brevísimas ante la riqueza y entusiasmo de esos diálogos.

Así, pues, de ocho y media a nueve y media de la mañana nos sentábamos y escribíamos esas frases, tratando de recordar lo más posible, lo más fielmente posible, las palabras con las que ellos habían hablado. Sin darnos cuenta, éramos nosotros los que estábamos siendo alfabetizados por ellos; éramos nosotros los que estábamos aprendiendo a ver la vida tal como ellos y ellas la veían. Todo eso lo fuimos registrando; y lo hacíamos un día y otro día y otro día; hasta que después de seis meses, ya había grupos que se habían alfabetizado y necesitaban tener textos accesibles de lectura para poder continuar su proceso. ¿De dónde podríamos sacar los elementos para producir los primeros textos de post alfabetización: los contenidos, la forma de redactarlos? Pues de esas mismas frases que ellos habían dicho. Así pasamos a construir textos sobre trabajo, vivienda, salud, religión, familia, clima…; sobre todos los temas generadores. En esos textos poníamos las frases que ellos nos habían enseñado oralmente y nosotros habíamos puesto por escrito. Con ese material produjimos cerca de diez folletos con los cuales se hizo la post alfabetización. Era una forma de devolverles de forma estructurada y temática su propio saber, sus propias frases habladas individualmente, devueltas

ahora en forma escrita, luego de haber sido compartidas y socializadas. Era devolverles de forma organizada su propia palabra a través del aprendizaje que nosotros habíamos recogido.

Creo que se puede imaginar lo que significaba eso para nosotros como equipo: toda la pasión que teníamos cuando compartíamos lo que cada quien traía de su grupo; socializar las discusiones producidas, las reflexiones y conocimientos que cada quien estaba recogiendo de las personas que se alfabetizaban, pero también nuestras propias reflexiones, nuestros propios aprendizajes. Esa segunda parte, nuestras propias reacciones y comentarios, eran las que nos servían de base para hacer nuestras evaluaciones. Con ellas descubríamos también cuál había sido nuestro propio proceso de aprendizaje, pues cuando revisábamos lo que habíamos escrito en las primeras sesiones de alfabetización y luego las confrontábamos con lo redactado luego de 6 ó 9 meses, encontrábamos en nuestros propios registros, cosas que no recordábamos; valorábamos a la distancia, de otra manera, lo que habíamos escrito antes; relacionábamos nuestras distintas ideas y descubríamos que había habido una trayectoria, un camino en el aprendizaje de cada uno de nosotros y nos dábamos cuenta que ese camino existía, sólo luego de recuperarlo y objetivarlo posteriormente. El proceso personal era la base para la socialización, pues cada quien aportaba lo suyo y se producían discusiones y reflexiones de una gran riqueza, siempre vinculadas a lo que la práctica nos estaba enseñando... permitiéndonos aprender también en colectivo de los aprendizajes de las otras personas del equipo. Tal vez entonces no nos dábamos cuenta que también estábamos siendo educadores entre nosotros mismos; los educadores y educadoras nos educábamos entre nosotros a partir de lo que aprendíamos con la gente con la que hacíamos educación. Y así lo hicimos durante tres años. Yo creo que ahí fue donde se me empezó a meter en el alma, en la sangre y en la carne esta especie de manía, esta pasión por la sistematización de las experiencias.

Allí fue, quizás también, la primera vez que tuve la vivencia de que en el trabajo de educación popular, quien más aprende, quien

está en permanente desafío de aprendizaje, todos los días y a todas horas, es el educador o la educadora. El problema, es que muchas veces no logramos darnos cuenta de esos aprendizajes; tenemos muchos aprendizajes en nuestra práctica, pero no los reconocemos, se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todos esos aprendizajes los cuales, por tanto, muchas veces se pierden para nosotros mismos y por tanto no podemos compartirlos con otras personas.

Siguiendo este recorrido, el aprendizaje de este período se recrearía años después, con algunas variantes respecto a las posibilidades de la sistematización: en el año setenta y seis pasé a dirigir un centro de educación popular en Lima, que se llama "Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas", el cual hoy es muy conocido y produce una importante revista de difusión continental sobre educación. En ese tiempo era un centro dedicado a las publicaciones y a la formación y capacitación para sectores rurales, urbanos y sindicales, impulsando un trabajo de promoción cultural, documentación y de uso de medios de comunicación artesanales.

Teníamos cuatro equipos de trabajo, dedicados cada uno a un área particular. Empezamos a tener reuniones colectivas para discutir el trabajo que hacíamos, en un contexto en que empezaba un debate en torno a la concepción de Educación Popular, de Cultura Popular, sobre la metodología en la Educación Popular, a la relación entre educación y política, entre educación formal y no formal, etc. Nos planteamos que Tarea tenía que aportar a este debate, y para ello debíamos hacer una discusión teórica sobre estos temas, pero que estuviera enraizada en nuestra práctica. Entonces se nos ocurrió hacer algo similar a lo que hicimos en el CIPCA: comenzar a recopilar y registrar lo que cada equipo hacía y que esta experiencia práctica nos sirviera de base para las reflexiones teóricas: hicimos una pequeña guía donde cada uno de los equipos escribía lo que estaba haciendo a lo largo de dos meses y luego teníamos sesiones bimestrales donde nos reuníamos

para compartir lo que cada equipo había recogido. De esta manera nos fuimos acostumbrando a recoger lo particular que hacíamos en las distintas áreas: la urbana, la de comunicación, la de promoción cultural, la de documentación y lo colocábamos en el conjunto. Seguimos esa dinámica de recoger y registrar nuestros aprendizajes, compartirlos y someterlos al debate; al hacer esto nos dábamos cuenta que había otros aprendizajes que no habíamos percibido o que incluso aquellos que pensamos habían sido adquiridos de una determinada manera, se resignificaban al compartirlos con otras personas del equipo. Desde ahí, desde ese intercambio de prácticas reflexionadas, comenzábamos a profundizar sobre qué concepción de cultura, de educación, de metodología estábamos expresando en la práctica. Y, claro, eso nos obligaba a buscar literatura, textos teóricos, otras experiencias con las cuales confrontar nuestras prácticas y nuestras ideas, con el fin de producir un pensamiento compartido por el equipo. Es decir, la mirada crítica sobre la práctica nos exigía entrar a reflexionarla teóricamente.

Otro paso adelante lo dimos cuando, a partir de lo que hacíamos en el equipo de Tarea en el contexto de la realidad peruana, incentivados por los desafíos teóricos y políticos del contexto sudamericano de los setenta, pero también inspirados en nuestros contactos iniciales con la educación popular en Centroamérica y México, adonde habíamos asistido a encuentros de Educación Popular, se nos ocurrió promover y organizar en el año 1979 el "Primer Encuentro Nacional de Educación Popular en el Perú". Para este evento, aplicamos la misma idea de fondo: pedir a cada institución o grupo, que relatara y expusiera por escrito su experiencia y añadiera sus reflexiones críticas en torno a ella. El encuentro se basó en compartir esas prácticas reflexionadas por sus practicantes, pero no para quedarnos en el puro intercambio, sino para –a partir de él- producir aportes teóricos y metodológicos más generales. De ese encuentro, de ese análisis crítico de las prácticas, surgió incluso una "definición" de Educación Popular que marcó toda una época en el Perú. Luego, se hizo el segundo y el tercero... y así.

A inicios de los ochenta me vine a Centroamérica y tuve el privilegio de participar en Nicaragua en la Cruzada Nacional de Alfabetización, así como en varios programas nacionales de formación y capacitación en el marco de la Revolución Sandinista. En ese increíble contexto, donde parecía que todo era posible, nos encontramos con muchos compañeros y compañeras de otros países, que venían a apoyar la educación popular en Nicaragua. Y empezamos a entrar en contacto, a intercambiar y coordinar acciones en talleres, seminarios e investigaciones de campo ya no sólo en la alfabetización sino con organizaciones campesinas, urbanas, programas de salud comunitaria, formación de dirigentes, etc. Por otra parte, pasamos a realizar actividades conjuntas también en Honduras, El Salvador, México, Panamá, Costa Rica, Guatemala…

De todo este intenso proceso nació la idea de crear una red que nos permitiera coordinar de manera más permanente y organizada nuestros trabajos, ya no sólo para el apoyo a Nicaragua, sino abierta a toda la región. Así nació en 1981 la Red ALFORJA, con la participación de siete instituciones de Educación Popular de México y Centroamérica. Luego, después de dos años de intensas actividades en varios países, nos dimos cuenta que era el momento de compartir de manera más sistemática nuestros aprendizajes y reflexionar crítica y teóricamente sobre lo que estábamos llevando a cabo en nuestras prácticas… así fue como se nos ocurrió hacer el "Primer taller regional de Sistematización y Creatividad", en el mes de abril de 1982, en Costa Rica. Para este taller, cada uno de los centros trajo una descripción de sus experiencias y formuló reflexiones alrededor de determinados temas que constituían la agenda del evento. Fue muy impactante para nosotros compartir esos aprendizajes y encontrar hilos comunes en medio de una diversidad grande de prácticas particulares. También compartimos nuestras reflexiones y nos pusimos a ver cómo estábamos conceptualizando esas prácticas. En muchos casos, tuvimos que crear algunas categorías que pudieran expresar mejor lo innovador de algunas cosas que hacíamos. Así surgieron, por ejemplo, las nociones de "eje temático";

de "lógica metodológica"; de "apropiación" de conocimientos, la diferencia entre "concepción metodológica", "método", "técnica" y "procedimiento"… conceptos que orientarían luego el sentido de nuestra acción educativa y con los que participamos en los debates latinoamericanos de educación popular de toda esa década. También descubrimos que aunque la diversidad de experiencias fuera muy grande en lo específico, el ordenamiento y clasificación de sus elementos, su reconstrucción histórica, el análisis de sus aspectos similares y diferentes, el debate sobre cómo se conceptualizan las actividades, podía permitir un análisis crítico común, posibilitando una primera teorización a partir de explicitar los aprendizajes que obtenemos de la práctica cotidiana. Asimismo, estas interpretaciones críticas servirían para orientar con un sentido más preciso, las futuras prácticas. Así, sin habérnoslo propuesto previamente, fuimos descubriendo lo que luego llamaríamos "Sistematización de experiencias".[2]

De allí en adelante, el trecho andado ha sido largo y complejo: quince "talleres regionales de sistematización y creatividad" de la Red ALFORJA; participación en el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina); decenas de talleres y encuentros sobre sistematización de experiencias a lo largo y ancho de América Latina y otros continentes; asesorías y reflexiones hechas en conjunto con mis compañeros y compañeras del CEP Alforja en Costa Rica. Nuevos recorridos y nuevas búsquedas. Nuevos temas y preguntas. Nuevos aportes y descubrimientos. Nuevos y más profundos aprendizajes.

En 1994 salió a luz el texto "Para Sistematizar Experiencias, una propuesta teórica y práctica". Buscaba compartir lo que habíamos logrado avanzar en conjunto con muchos otros compañeros y compañeras respecto a este tema. Sus múltiples ediciones confirman que logró su objetivo y que pudo aportar algunas pistas para quienes están en la misma búsqueda. Su utilización en procesos de

2 Ver en el capítulo sexto, un mayor detalle respecto a estos "talleres regionales de sistematización y creatividad".

capacitación y formación mostró sus potencialidades y también sus límites, por lo que se hacía necesaria una revisión y profundización de lo planteado entonces, incorporándole los aprendizajes recientes. Por otra parte, han surgido en estos últimos años, nuevos aportes teóricos, metodológicos y prácticos, que han enriquecido las perspectivas de la sistematización y sus variantes posibles. Son aportes que vienen de personas que trabajan en campos bastante diversos de la investigación, el trabajo social, la educación y la promoción del desarrollo.

De esta manera, recuperando críticamente de nuestra propia experiencia y dialogando con otras propuestas y aportes, queremos ahora compartir y proponer nuevamente algunas pistas para seguir caminando por esta ruta, conscientes que aún falta mucho por precisar y ahondar. Nos seguiremos resistiendo a presentar "modelos" o "recetas" para aplicar, como quizás alguna gente demanda. Pero también somos conscientes que debemos mostrar ejemplos concretos e instrumentos manejables, para no quedarnos en análisis y recomendaciones abstractas y generales. Seguirán siendo trechos de camino recorrido y, ojalá, inspiraciones a seguir buscando. Lo más importante, quizás, es que son producto de nuestros propios aprendizajes teórico-prácticos y eso será lo que reflejamos a lo largo de este texto. Por eso quería partir en esta presentación con mi testimonio personal, que por muy limitado y particular que sea, es el lugar histórico donde estas ideas han germinado y desde donde me atrevo a dialogar, con humildad, pero también con la convicción de la validez de la experiencia en su dimensión personal, contingente, como expresión de la experiencia humana total que se construye históricamente. Como dice un pensamiento de mi compañera Eva Carazo, educadora popular costarricense: "soy al mismo tiempo la que quiero ser y la que he sido, la que vengo siendo ahora, y, además, soy lo que hago y en lo que creo... porque lo que hacemos viene de allí, de lo que nos pasa por el cuerpo y la memoria y el corazón y las energías…"

Por todo lo mencionado, en el campo específico de la reflexión teórica y metodológica sobre la Sistematización de Experiencias, debemos ser

coherentes con su sentido de fondo: no se trata tanto de mirar hacia atrás, para apropiarnos de lo ocurrido en pasado, sino, principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas. Entender la actualidad del presente como acontecimiento inexplicable sin el pasado y que a la vez, contiene las potencialidades de un futuro por construir. Es decir: sistematizar las experiencias para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permitan… apropiarnos del futuro.

Introducción

La aventura y el desafío de sistematizar nuestras experiencias

El interés por el tema de la Sistematización de las experiencias ha crecido enormemente en los últimos años en muy diversos campos, particularmente en las áreas de intervención social: salud, educación, proyectos de desarrollo, derechos humanos, etc. pero también en otras como capacitación agropecuaria y protección del medio ambiente. Pareciera que es cada vez más evidente y valorada la necesidad de rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se realizan en el campo de la acción cotidiana. Sin embargo, aunque el deseo de aprender de nuestras prácticas es siempre valorado positivamente, muchas veces no se lleva a cabo debido a múltiples razones:

a) Su aparente complejidad:

- La sistematización aparece como algo muy complicado, reservado a "especialistas" en la materia, que exige un instrumental preciso y un tiempo largo de dedicación.

- Algunos proyectos ejecutados por profesionales y que tienen como referentes o beneficiarios a determinados sectores o grupos sociales populares, se preguntan si la sistematización la deben hacer sólo las personas profesionales o es posible incorporar en ella a los grupos sociales y cómo hacerlo.

b) Falta de claridad en varios aspectos:

- *Sobre qué es la sistematización*: No se tiene una definición precisa, pues se confunde con la clasificación y ordenamiento de datos, con la investigación y con la evaluación o, incluso, con la documentación o registro de experiencias. ¿Es un proceso o es un producto? En este segundo caso: ¿es una memoria descriptiva que documenta lo que se ha hecho o es un informe analítico e interpretativo? [3]

- *Respecto a quién la realiza*: No se tiene claro quién la debe o la puede llevar a cabo: si es tarea de una persona externa a la experiencia, para garantizar una "mirada objetiva" o si es responsabilidad de quien realiza la experiencia. En este segundo caso, muchas veces se quiere tener definido si debe hacerla una persona, como responsable de esa tarea, o puede hacerse como un trabajo colectivo de un equipo. Algunas instituciones se plantean la necesidad de tener un área de sistematización que se responsabilice de ello; otras piensan que cada área o programa debería ser quien sistematice su práctica particular…

- *En torno a qué puede ser "sistematizable":* Otro aspecto que no se suele tener claro está relacionado con el qué es lo que se puede o se debe sistematizar: ¿Todo el proceso desde el inicio hasta el fin? ¿Una parte relevante? ¿Las diversas experiencias que realiza toda la institución u organización? ¿O es mejor

3 Un rápido recorrido por Internet, colocando en un motor de búsqueda la palabra *sistematización,* nos llevará a encontrarnos con sitios de Internet que hablan de: "sistematización de los datos existentes sobre…", "sistematización de la enseñanza", "sistematizar la médula espinal, las vías ascendentes y la materia gris…", "sistematizar el daño a la persona", "sistematizar la bibliografía existente", "sistematización de músicas populares", "sistematización del procedimiento de resolución de problemas en la física", "sistematización vial", "catalogación y sistematización en museos", "sistematizar la información de la calidad del agua", etc.

restringirse a sistematizar un proyecto o programa? ¿Se deben sistematizar principalmente las "buenas prácticas" o también las experiencias fallidas o débiles?

- *Sobre cuándo sistematizar*: ¿Hay que esperar a que termine la experiencia o puede hacerse paralelo a los procesos? ¿Se puede diseñar desde antes que empiece la experiencia o hay que esperar a que ésta ya esté en marcha?

- *Claridad respecto a para quién se sistematiza*: ¿Para los sujetos protagonistas de la experiencia? ¿para las comunidades en que se trabaja? ¿Para la institución u organización? ¿Para otras que tienen prácticas similares? ¿Para quienes financian los proyectos?

- *Confusión respecto a para qué se sistematiza*: ¿Para dejar constancia de lo que se hizo? ¿Para presentar un informe final? ¿Para aprender de la experiencia propia y no volver a cometer los mismos errores? ¿Para que otras personas puedan aprender también? ¿Para construir nuevas prácticas y también nuevas teorías?

- *En torno a qué métodos y técnicas utilizar*: ¿Tiene la sistematización una metodología propia o pueden usarse técnicas o métodos de investigación, o de evaluación, o de estudios etnográficos? ¿Hay un procedimiento establecido para todas las sistematizaciones o cada una tiene que tener un diseño particular?

c) Falta de políticas institucionales u organizativas al respecto

- No es común en las organizaciones o instituciones tener una política de sistematización (como sí se tiene para la planificación o para la evaluación); en general, se ve como

algo que se hará esporádicamente o una vez que el proyecto ha terminado.

- La excusa más recurrente de por qué no se puede sistematizar (aunque se quiere hacerlo) es porque "no se tiene tiempo". Es decir, es una tarea que parece importante, pero que, en la práctica, no se le da prioridad (lo cual significaría asignarle tiempo y recursos).

- Otro factor que dificulta la sistematización es que muchas veces quienes sienten necesidad de hacerla son las personas que trabajan en terreno (promotores / promotoras / educadores / educadoras) pero las instancias de dirección que son las que asignan las prioridades, formulan proyectos y buscan garantizar su cumplimiento- aunque piensen que sería importante y útil, no sienten esa misma necesidad y por tanto la van postergando…

Así, entre estas dos tendencias encontradas: grandes expectativas y demandas, por un lado y, por otro, pocas posibilidades de llevarla a cabo, progresivamente va ganando terreno la búsqueda de formas útiles y viables de sistematización de experiencias, búsqueda en la que nosotros nos inscribimos militantemente, tratando de encontrar en la práctica las respuestas o alternativas ante tantas preguntas formuladas. Por eso, hemos apostado a la importancia de promover formas diversas de puesta en práctica de ejercicios de sistematización, que sin buscar llegar a la sistematización "ideal", sí nos permitan descubrir cuáles son las claves teóricas, metodológicas y operacionales más importantes que la hagan posible.

De eso trata este libro. Vamos a tratar de presentar, de la manera más clara que podamos, algunas nociones, fundamentos y ejemplos, que nos permitan tomar una posición sólida ante las dudas e inquietudes planteadas más arriba. Para ello, revisaremos rápidamente en qué consisten los recorridos históricos más importantes que se han

hecho sobre el tema, para luego sustentar una propuesta conceptual y su correspondiente propuesta metodológica. Esperamos que este esfuerzo anime a tantas personas, que día a día realizan importantes experiencias con prácticas innovadoras y creativas, para que se aventuren a procesarlas con rigurosidad, de tal modo que puedan extraer sus aprendizajes, compartirlos y obtener de ellos orientaciones para el mejoramiento y transformación de la propia experiencia.

Capítulo I

Sistematización de Experiencias: Una propuesta enraizada en la historia latinoamericana

"… el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la Historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar"

Paulo Freire
Pedagogía de la Autonomía

El concepto de *Sistematización de Experiencias* ha sido creado históricamente en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad. En 1959, la Revolución Cubana abrió un nuevo período histórico en "Nuestra América", como la llamaba Martí, demostrando que es posible romper el esquema de dominación colonial que se impuso a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar *desde la realidad específica de América Latina*, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y autodeterminación.

Este acontecimiento cuestionó radicalmente los esquemas populistas y paternalistas con que los gobiernos habían intentado paliar durante los años 40 y 50 las crecientes tensiones sociales y políticas creadas por el modelo dominante. Los programas de "desarrollo de la comunidad" recibieron un gran empuje con el apoyo financiero del gobierno estadounidense a través de la llamada "Alianza para el Progreso", creada para evitar que se repitiera en otros países el ejemplo de Cuba. Así, temas como "desarrollo" y "modernización" se pusieron de moda. Ellos venían acompañados de modelos de intervención social y comunitaria, orientados a incorporar a la población en estos proyectos que eran pensados y dirigidos desde afuera.

Dichos modelos de intervención pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, lo cual generó una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición, tanto de los paradigmas de interpretación vigentes, como de los esquemas de acción social. El nuevo contexto histórico-social en Latinoamérica promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo "contexto teórico" en el que el trabajo de promoción, el trabajo educativo y el trabajo investigativo se enfrentan a una intensa interpelación desde la dinámica de intensos y novedosos cambios sociales y políticos. Así ocurre con el surgimiento en 1970 del gobierno de la Unidad Popular en Chile, presidido por Salvador Allende, el cual crea inéditas condiciones y expectativas de viabilidad de nuevos procesos de transformación social en nuestro continente.

En este marco, y vinculadas a todas estas dinámicas de cuestionamiento y proposición alternativa, surgen las primeras referencias a la "sistematización" de dichas prácticas.

De la "Asistencia Social" al Trabajo Social re-conceptualizado: se abren las primeras rutas

Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón[4] ubican los antecedentes de la sistematización en el campo del *Trabajo Social* entre los años 50 y 60, relacionados con la búsqueda de profesionalización de esta disciplina que en ese tiempo era llamada "asistencia social" o "servicio social" y estaba influenciada predominantemente por concepciones norteamericanas, que pregonaban el "metodologismo ascéptico", es decir, sin cuestionamiento de la sociedad en que se lleva a cabo y utilizando métodos que buscaban, por el contrario, la "adaptación" de las personas y grupos sociales a dicha sociedad: el *caso social* individual, el s*ervicio social de grupo* y el *desarrollo de la comunidad,* entre otros.[5] Además, en el campo de las Ciencias Sociales, el Servicio Social era considerado una disciplina de bajo estatus profesional y de débil consistencia teórica. Por ello, el sentido inicial con el que se usó el término *sistematización* estuvo marcado por la intencionalidad de recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su estatus ante otras especialidades.

Posteriormente, el tema se vinculará, en la primera mitad de los años 70, a la llamada "*Reconceptualización del Trabajo Social*"[6], desde

4 Cáceres, L. (1991): *Memoria del taller sobre la enseñanza de la sistematización de Trabajo Social*, Seminario Latinoamericano de Trabajo Social (ALAETS-CELATS), Lima, noviembre 1991, pp. 1- 3 en: Ayllón Viaña M. (2002)**:** *Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar*, Asociación Kallpa, pp. 17-27.

5 Ver: Servicio Social busca respuestas (julio-setiembre 1970) . *Trabajo Social, Revista de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile*, editorial del No. 1, del año 1

6 Se trata de todo un proceso teórico-práctico de revisión y evolución de los propósitos,

un enfoque anclado ahora en la realidad latinoamericana y que surge en confrontación a la pretendida neutralidad metodológica y a la influencia desde otros contextos, tal como recalcan Vicente de Paula Faleiros y J.P. Netto:

> "En los años sesenta, los movimientos y luchas sociales, el desarrollo de experiencias reformistas en América Latina, el surgimiento de la Revolución Cubana, la lucha de guerrillas y la reflexión en torno a los procesos de dependencia, acentuaron la insatisfacción de muchos asistentes sociales que se veían como "bomberos" llamados a apagar pequeños incendios, a actuar sobre los efectos de la miseria, a establecer contactos sin contribuir efectivamente a mejorar la calidad de la vida cotidiana del pueblo (…) En Chile, la participación del movimiento estudiantil en el enfrentamiento político global y específicamente en el Servicio Social, fue de altísima relevancia, lo que acarreó la reorganización de la escuela de Servicio Social, cuyo objetivo fue de transformar las prácticas de Servicio Social iniciando e impulsando nuevas prácticas a partir de estancias en las instituciones que tenían un nuevo dimensionamiento teórico y político." (Faleiros, 1981, pp. 114 y 117).

> "La principal conquista del Movimiento de Reconceptualización fue el rechazo de los asistentes sociales a caracterizarse exclusivamente como agentes técnicos ejecutores de las políticas sociales. A través del proceso de recalificación, principalmente con el ingreso de estos profesionales en el ámbito de la investigación académica, fue posible romper con la división establecida de trabajo entre científicos sociales (los teóricos) y asistentes sociales (los profesionales de la práctica)" (Netto, 2005, p. 12).

Más aún, la sistematización de las prácticas de servicio social va a

funciones y métodos de trabajo de esta disciplina en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX: ver al respecto: Dupont Oliveira, R.(1971) *Reconceptualización del Servicio Social*, Bs.As: Humanitas,

aparecer como un factor fundamental para hacer la reconceptualización posible:

> "Se persigue responder mejor a las exigencias que la realidad latinoamericana hace (…) Creemos que la reconceptualización es imprescindible, pero debe cumplir algunos requisitos para que realmente responda a América Latina y sus necesidades de cambio. Entre ellos, énfasis en formación científica que permita interpretar correctamente la realidad; análisis profundo de la realidad nacional y latinoamericana; trabajo directo en terreno para vivenciar y compartir la problemática de los trabajadores desde adentro, comprenderla críticamente y **sistematizarla."** [7]

De esta manera, "se atribuye a la Sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, objetivo inherente a la naturaleza del trabajo social tal como era definido en ese período"[8], buscando extraer conocimientos de situaciones particulares con el fin de generalizarlas para fundamentar la intervención profesional. La sistematización se ve como un factor que permitiría superar la separación entre práctica y teoría, principalmente desde el lado de los profesionales "prácticos" (como serían los trabajadores y trabajadoras sociales), que al decir de Dupont: "… suelen darle mayor importancia al hacer que a la teoría, sin comprender cabalmente los esfuerzos que otros llevaron a cabo para crear el saber disponible. Sin darse cuenta en qué medida la teoría que ya poseen, los ordena, los guía y los clarifica y cómo ellos mismos la evalúan, la rectifican y la amplían, partiendo de ella y volviendo a ella una y otra vez. Pero los prácticos de cualquier profesión, que generalmente saben mucho más de lo que ellos mismos comprenden, y lo que colegas quizá más brillantes tienden a aceptar, casi nunca llegan a trasmitir todo lo que poseen, porque no lo ordenan, lo concretan y lo *sistematizan*"[9].

---

7 *Servicio Social busca respuestas,* ya citado, p. 4 (negrita añadida).

8 Idem, p. 20.

9 Para una mayor profundización en los debates de este período ver: Dupont OliveiraR. (1971) De la Reconceptualización al Trabajo Social Crítico**,** selección de documentos en: *www.ts.ucr.ac.cr*

En esta corriente podríamos ubicar los importantes aportes de Teresa Quiroz y Diego Palma, de la Universidad Católica de Chile, en sus trabajos: "Nueva etapa en Trabajo Social" y "La praxis científica en el Trabajo Social" respectivamente, los cuales aparecen en la mencionada revista de la Escuela de Trabajo Social, en sus números 2 y 3 del año 1971. Quiroz menciona como referentes importantes de esta época los trabajos presentados en el "Seminario de Escuelas de Trabajo Social" organizado en 1971 por el Instituto de Solidaridad Latinoamericana en Ambato, Ecuador. El tema de este seminario es muy indicativo: *"El trabajo de campo como fuente de teoría"*. Por ello, probablemente el *primer documento* producido en América Latina que lleva en su título el término de "sistematización" utilizado en el sentido que estamos señalando, es el llamado: "Sistematización de las prácticas como fuente de teoría", presentado por Ana María Quiroga y Leila Lima, de la Escuela de Servicio Social de Belo Horizonte, Brasil, en dicho Seminario de Ambato.[10]

Por su parte, Quiroz y Palma van a incorporar directamente su reflexión y propuesta teórico-práctica a los desafíos que vive Chile con el Gobierno de la Unidad Popular y consideran que éste abre una coyuntura favorable para el Trabajo Social en la medida que se vinculen dialécticamente los cambios del contexto con los cambios dentro de la profesión: ".. el hecho que Chile esté entrando en una diferente coyuntura política favorece de partida la participación de los sectores populares tanto en la gestación del poder político como en los beneficios de la sociedad, y a la vez, permite al Servicio Social ir más allá de los pequeños cambios locales que no tocan a la estructura global de la sociedad (…) capacitación, organización social, planificación social en sus diferentes niveles; el campo de la salud, de la educación, de la vivienda, de la economía, de la organización, son áreas de acción del Trabajo Social."[11] Este proceso retoma, según Palma y Quiroz, el

10 Citado por Quiroz T. (1971): Nueva etapa en Trabajo Social en *Revista Trabajo Social # 2*, Universidad Católica de Chile. pp. 39-42.

11 Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile (dic 1970- marzo 1971).

antecedente de la influencia de Paulo Freire en la Escuela de Trabajo Social en los tiempos de Frei (64-70): "una epistemología que ligaba el conocimiento corriente con el conocimiento científico, que iba en contra del positivismo y del marxismo ortodoxo; que le dio mucha importancia a la práctica e hizo un esfuerzo sistemático por ordenar lo que se iba encontrando". Así, la Escuela de Trabajo Social "estaba metida en las fábricas, en los cordones industriales, en las zonas rurales, en los campamentos. El énfasis estaba en la práctica (…) los alumnos y alumnas iban escribiendo todas las semanas el proceso que se desarrollaba en la práctica… no terminaba en un informe de lo que habían hecho, sino un ensayo de reflexión sobre la práctica."[12]

Según Ayllón, este nuevo abordaje de la sistematización "se vincula a la preocupación por una intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias. En este momento, la sistematización intenta demostrar que los problemas y las necesidades de este lado del mundo tienen características particulares propias de contextos subdesarrollados y por tanto ameritan dar al servicio social un contenido y un sentido auténticamente latinoamericano."[13] De allí que el Seminario Latinoamericano de Servicio Social realizado en Porto Alegre en julio de 1972, llevara por título: "Sistematización de la actividad práctica en Servicio Social" constituyéndose en un evento latinoamericano donde se coloca la *reflexión crítica sobre la práctica de Trabajo Social* como instrumento fundamental en la formación de los y las trabajadoras sociales.

No podríamos dejar de mencionar también, como hecho relevante, que Teresa Quiroz haya coordinado el equipo que elaboró el proyecto de la "Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Valparaíso" surgido de un auto cuestionamiento y un replanteamiento

Editorial. *En Revista Trabajo Social No. 2*, Chile: autor. p. 3.

12 Entrevista de Mariluz Morgan a Teresa Quiroz y Diego Palma, Santiago de Chile, 8 de setiembre, 2010.

13 Ayllón Viaña M. (2002).p.20

total de las Escuelas de *Educación Familiar* y de *Servicio Social* por alumnos y docentes, y que fuera aprobado por unanimidad el 27 de junio de 1971. Este proyecto incluye la sistematización como uno de los componentes esenciales ya que se busca "pasar de una práctica social espontánea a una praxis científica"[14]:

> "Praxis científica significa igualmente participar en la transformación de la realidad y buscar **la forma que esta vivencia o experiencia enriquezca el conocimiento**, para que la acción transformadora sea cada vez más dinámica y eficiente.
>
> Tarea que implica buscar y crear los instrumentos adecuados: metodología, técnicas y categorías de análisis, que nos permita captar la complejidad y la dinámica del proceso y elaborar las formas que nos lleven a registrar estos hechos para llegar a generalizaciones y leyes básicas a través de una ***sistematización*** **o** ***teorización*** del proceso de transformación en el que se ha actuado comprometidamente"(…)
>
> "La estructura y el proceso metodológico considera la experiencia directa, el discurso, el lenguaje**, la sistematización de la acción** en distintos momentos a través de aproximaciones sucesivas" (…)
>
> "Al término de estos contenidos, el estudiante debe **sistematizar su proceso de aprendizaje,** contribuyendo a la conformación de una teoría del Trabajo Social…"

Es interesante identificar cómo este período histórico de 15 años de intensos cambios y tensiones en Latinoamérica (entre 1959 y 1975: la Revolución Cubana, programas de "Alianza para el Progreso" y el consiguiente impulso de una visión desarrollista; surgimiento de movimientos revolucionarios, así como del gobierno de la UP en Chile, y otros gobiernos progresistas, populistas y nacionalistas y, en

14 Quiroz, T. *(y* otros). (marzo 1972). La nueva escuela de Trabajo Social en Valparaíso en: *Trabajo Social n.4-5, revista de la escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile*, pp. 36-37; 38, 39.

contraposición, el proceso contrainsurgente que impulsó la posterior instauración de dictaduras militares basadas en la doctrina de "seguridad nacional") representó un período convulso, pero enormemente fértil para el surgimiento del pensamiento crítico, el cuestionamiento a los patrones conceptuales y metodológicos predominantemente estadounidenses y la búsqueda de un pensamiento propio desde Latinoamérica. Todo ello se expresa con mucha nitidez en el campo del Trabajo Social, en particular a lo largo de la creación de la *Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social,* ALAESS, bajo la influencia organizativa y conceptual del Servicio Social norteamericano, la OEA y los organismos Panamericanos vinculados a esta disciplina, particularmente entre los años 1961 y 1965. Posteriormente, se inicia el proceso ya mencionado de la reconceptualización que se liga a la creación del Centro Latinoamericano de Trabajo Social, CELATS en 1976. Este proceso de redefiniciones lleva a que se cambie en 1977 el nombre de la Asociación por: *Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social*, ALAETS, la cual contaba con el CELATS como uno de los centros propulsores de esta nueva visión comprometida con las nuevas realidades de nuestro continente: una nueva visión política, un nuevo enfoque epistemológico y nuevas aproximaciones metodológicas, entre las que la "sistematización de prácticas" es notoriamente relevante.[15]

En síntesis, los primeros abordajes que surgen sobre la temática de la Sistematización en América Latina, provienen del campo del Trabajo Social, desde su propio proceso de constitución como disciplina

15 Una muestra palpable de ello es lo profusamente documentado que ha sido este proceso, así como el empeño puesto en reconstruir su historia e interpretarlo críticamente. Gracias a ello, contamos con importantes esfuerzos "sistematizadores" de esta experiencia, realizados por sus mismas protagonistas, que apuntan a fundamentar sus búsquedas hacia el futuro. Ver, en particular los interesantes aportes: Vega, Guzmán, M.C. (2004): *ALAETS y la universidad latinoamericana del siglo XXI* y Molina, M. L. (2004). *Contribuciones al debate sobre el futuro de ALAETS-CELATS,* en: *La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*, XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, julio, San José, Costa Rica. Buenos Aires. Espacio editorial.

científica y profesional. Estos abordajes tienen como base cinco afirmaciones:

> a) la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y, por tanto, a la influencia de las perspectivas de transformación social que pasan a ser predominantes en el contexto teórico de ese período;
>
> b) la negación de una metodología neutra, que era lo que sostenían las corrientes norteamericanas dominantes en el período anterior;
>
> c) la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento;
>
> d) la necesidad de superar la dicotomía entre formación teórica y aprendizaje práctico;
>
> e) el interés por construir un pensamiento y una acción sustentados y orientados con rigurosidad científica.

Esta ruta abierta por el campo del Trabajo Social, fue cortada brutalmente por los procesos dictatoriales en los países del Cono Sur, pero en los años que siguieron va a ser ampliamente proyectada en otros países gracias a la influencia de trabajadoras y trabajadores sociales que tuvieron que refugiarse en ellos. Es más, será profundizada por empeños como los de Teresa Quiroz y María de la Luz Morgan, del área de modelos prácticos del *Centro Latinoamericano de Trabajo Social,* CELATS, quienes impulsarán un replanteamiento de la formación profesional de trabajadoras y trabajadores sociales en los años ochenta, y llegan, incluso, a identificar la sistematización como *el factor que serviría de base o materia prima* para elaborar un cuerpo técnico, conceptual y teórico propio de esta disciplina.[16] Por su parte,

16 CELATS (1983): *Trabajo Social en América Latina, balance y perspectivas*, Lima. Ver también: Quiroz Martín T. y María de la Luz Morgan (1988)**:** *La sistematización, un*

en ese mismo período, Mercedes Gagneten va a desarrollar toda una propuesta político-metodológica de sistematización basada en una larga experiencia de trabajo social antes y después de la dictadura militar en Argentina.[17]

Veamos ahora cómo durante las décadas de los ochenta y noventa, el tema de la sistematización comenzará a recorrer otros dos caminos paralelos a la ruta marcada por el Trabajo Social:

a) el de la *educación de adultos* (principalmente la investigación sobre las prácticas de educación de adultos), y

b) el de la *educación popular* (principalmente las reflexiones teóricas de los educadores y educadoras populares).

El caminar de la sistematización desde la Educación de Adultos

Para la década de los setenta, la *Educación de Adultos* ya tenía varios años de haberse puesto en práctica en América Latina. Luego de la II Guerra Mundial, en el marco del modelo de "sustitución de importaciones" y de expansión de la influencia de Estados Unidos en nuestro continente, se promueven un conjunto de programas de extensión agrícola, que implicaban la realización de programas de educación no formal de adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico capitalista. Con la idea de que el incremento de los niveles educativos determinaría mayor nivel de desarrollo económico, la mayoría de los gobiernos impulsan campañas masivas de alfabetización. El ideal de extender el alcance del sistema de instrucción pública a toda la nación -tarea incumplida desde la

intento conceptual y una propuesta de operacionalización, en: VVAA: *La sistematización en los proyectos de educación popular*, Santiago. CEAAL, 2ª.ed.

17 Gagneten, M. (1986): *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*, Bs.As. Humanitas. Su propuesta se ha continuado proyectando hasta la actualidad con mucho impacto a través de la *Red de prácticas sistematizadas*, Reprasis (www.reprasis.org).

época de la independencia de España y Portugal- se convierte ahora en meta fundamental, por lo que esas visiones, que tenían al pueblo como *destinatario* de la educación, se consolidan fuertemente. En este marco, la UNESCO fomenta y difunde un nuevo concepto: la *Educación Fundamental* y crea en varios países del llamado Tercer Mundo centros dedicados a promoverla.[18]

Es en los años sesenta y setenta del siglo XX en los cuales la Educación no formal de Adultos tiene en América Latina su desarrollo más importante y significativo, orientado por la perspectiva del llamado *Desarrollo de la Comunidad* y otras corrientes de promoción social existentes en ese período.[19] Surgen así una gran diversidad y riqueza de experiencias, lo que motiva a realizar esfuerzos de investigación del campo de la educación de adultos, debido a la necesidad de identificación e intercambio de lo que ocurría con dichas experiencias y sus innovaciones. Estos esfuerzos de investigación se centrarán en **recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios** de experiencias, tarea que recibirá el nombre de "sistematización".

En esta dirección, algunos de los esfuerzos más conocidos fueron, por ejemplo: la recopilación de experiencias realizada con ocasión del Simposio Mundial de Cartagena, Colombia, sobre *Crítica y Política en las Ciencias Sociales*, en 1977, promovido por Orlando Fals Borda. *El* proyecto de *consolidación metodológica, sistematización y apoyos a la educación no-formal de adultos rurales,* coordinado por el Centro de Estudios del Tercer Mundo, CEESTEM, de México, dirigido por Félix Cadena, en 1979; la *sistematización de proyectos en varios*

18 En nuestro caso, el CREFAL, originalmente *Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina*, en Pátzcuaro, Michoacán, México, el cual luego de sucesivas actualizaciones de su misión ha pasado a llamarse actualmente: *Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe,* jugando siempre un papel referente en nuestra región.

19 Ver: La Belle, T.(1980)**:** *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México. Nueva Visión. También: Puiggrós, A. (1984): *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas,* México. Nueva Imagen.

países centroamericanos realizados por el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación, ILPEC, de Costa Rica, coordinados por Francisco Gutiérrez y Edgar Céspedes en 1981; la recopilación realizada por el proyecto *de Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos,* del Centro de Estudios Educativos, CEE, de México en 1982, coordinado por Humberto Barquera; el importante trabajo de recopilación y establecimiento de una tipología, hecho por Pablo Latapí en torno a las principales *tendencias de la Educación de Adultos en América Latina*, publicado por el CREFAL en 1984; asimismo, el trabajo pionero en el mapeo, identificación y análisis de experiencias de Educación de Adultos (incorporando ya experiencias de Educación Popular), de Patricio Cariola, Juan Eduardo García Huidobro y Sergio Martinic del *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educ*ación, CIDE, de Chile, entre 1980 y 1983.[20]

El caminar de la sistematización desde la Educación Popular

Por otro lado, en ese mismo período asistimos al surgimiento de la *Educación Popular***,** que con el nombre inicial de "Pedagogía de la Liberación" marcaría en adelante una nueva manera de entender lo educativo. Como señala Carlos Rodrigues Brandão, los "caminos cruzados" (parentescos y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo de las décadas que siguen.[21] El término "sistematización" acompañará ese recorrido, hasta nuestros días.

---

20 Ver: Latapí, P. (1984)**:** *Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina.* Pátzcuaro, CREFAL. Cadena, F. (1987): *La Sistematización como creación de saber de liberación,* CEAAL. Barquera, H. (1982): *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos*. México. CEE. García Huidobro, J.E. (1980)**:** *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos,* Santiago. UNESCO-OREALC.

21 Brandão, Carlos Rodrigues (1981): *Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina*,(Rev. Educación de Adultos, INEA, México, vol 2, No 2, pp. 28-41), allí recorre esta temática introduciendo la relación entre "Educación permanente", "Educación de adultos" y "Educación Popular".

Los orígenes de una nueva noción de *educación popular*[22] se gestan en Brasil en las experiencias del *Movimiento de Educación de Base* y los *Centros Populares de Cultura,* desde cuya práctica y propuesta, Paulo Freire formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones entre ser humano – sociedad - cultura y educación; con el concepto de "concientización" como símbolo principal y en contra de una "educación bancaria y domesticadora", surge así la noción de una **"**pedagogía liberadora**"**[23]

En la acción y en la reflexión de los educadores y educadoras populares latinoamericanos de los años setenta, Freire pasó a ser una referencia fundamental. La noción de una pedagogía liberadora, inicialmente vinculada sólo a una propuesta y un método de alfabetización, se extiende a otros campos de la práctica y la teoría educativa e incluso impacta otros campos como la comunicación, el teatro, la investigación social y la reflexión teológica.[24]

Ejemplos de ello son la articulación de la concepción Freiriana con la propuesta "edu-comunicativa" de comunicación popular, dialógica y participativa elaborada por el uruguayo Mario Kaplún, que revolucionó la visión predominante en ese tiempo de una comunicación unidireccional, para plantear la bi-direccionalidad de la misma[25] Asimismo, en un campo cercano, la revolución en

22 A fines del S. XIX se extendió el uso del término "educación popular" para referirse a lo que hoy conocemos como "instrucción pública"; a comienzos del S. XX se llamó "educación popular" a algunos programas de formación política y proyección cultural dirigidos a las clases trabajadoras.

23 Las principales obras de este período fundacional son**:** (1969) *La Educación como Práctica de la Libertad*, Montevideo. Tierra Nueva; (1968) *Acción Cultural para la Libertad*, Santiago, ICIRA. (1971) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Tierra Nueva-Siglo XXI, Montevideo-Buenos Aires. y su obra más significativa: (1970) *Pedagogía del Oprimido,* Montevideo, Tierra Nueva.

24 Lamentablemente, durante mucho tiempo se difundió más una identificación del aporte de Paulo Freire con un método de alfabetización, que con toda su revolucionaria y profunda filosofía educativa.

25 Kaplún, M.(1983): *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos,*

la dramaturgia producida por el *Teatro del Oprimido* del brasileño Augusto Boal, cuya propuesta tiene por objeto transformar las personas de espectadoras en protagonistas de la acción teatral, lo que les prepara para actuar en la realidad que viven con una perspectiva de liberación de las opresiones;[26]

Por otra parte, el impacto de la *Teoría de la Dependencia* en el campo de las ciencias sociales y de la *Teología de la Liberación* en el campo de la renovación de las formas de vivir y pensar la fe, contribuyó, definitivamente a conformar un contexto teórico coherente y afirmativo para un sector creciente de activistas sociales y políticos. En particular el pensamiento de autores como *Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, F.H. Cardoso* y *Enzo Falleto* en las Ciencias Sociales (en el marco de la Teoría de la Dependencia) reafirmaron la necesidad de construir teoría desde las condiciones propias de la realidad latinoamericana. Ello implicó poner mayor atención a las experiencias y procesos innovadores u originales que se estaban llevando a cabo en nuestro continente, con lo que se revalorizó el campo de las acciones sociales y políticas transformadoras, así como la construcción de pensamiento propio desde esas experiencias, lo cual reforzó la importancia de la sistematización.

En el campo de la Teología de la Liberación, inspirados principalmente por autores como *Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo y Leonardo Boff*, se genera un enfoque teológico popular vinculado a la construcción de Comunidades Eclesiales de Base, las cuales realizan procesos de reflexión crítica sobre la acción ("ver- juzgar-actuar"), en

UNESCO, Santiago y su obra principal: *El Comunicador Popular,* CIESPAL, Quito, 1985*,* así como programas radiales que tuvieron en esa época gran difusión en toda Latinoamérica: *El Padre Vicente –Diario de un cura de barrio*, y el famosísimo *Jurado No.13*.

26 La propuesta conceptual de Augusto Boal, y sus técnicas, tales como *el teatro periódico*, el teatro *legislativo*, el teatro *invisible*, el teatro *imagen* y el más conocido, teatro *foro*, tienen influencia del *Teatro Épico* de Brecht y de la *Pedagogía del Oprimido* de Freire. Entre sus textos se destaca: (1985) *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio Civilização Brasileira.

los que se realiza un ejercicio de recuperación de la memoria personal y colectiva, así como la elaboración de narraciones testimoniales y análisis del contexto histórico. Muchas de las técnicas y dinámicas utilizadas por las Comunidades de Base serán compartidas por experiencias de educación popular realizada en otros ámbitos y muchas de ellas llegarán a constituir herramientas afines a la sistematización de experiencias.[27]

El pensamiento desde la propia práctica

Durante los años setenta y ochenta, se produce una multiplicación impresionante de experiencias de educación popular a lo largo y ancho de América Latina. Junto con ella, comienza a surgir el interés por conocer, analizar, caracterizar y debatir en torno a este fenómeno social y su concepción educativa. Estas investigaciones, reflexiones, análisis y polémicas se realizan en dos ámbitos: el de la *investigación en educación de adultos/educación popular y el ámbito de la práctica y reflexión de los mismos educadores y educadoras populares*.

En el primer ámbito, trabajan el tema varios autores y autoras importantes, quienes divulgan sus investigaciones ampliamente.[28] En este panorama, resaltamos la siguiente anotación de Juan Eduardo

27 Uno de los pocos autores que trabajó explícitamente los vínculos entre Educación Popular y Teología de la Liberación, es Giulio Girardi, por ejemplo, en: (1988) *Los desafíos ético-políticos de la educación popular en la transición al siglo XXI,* La Paz, Movimiento de Educadores Populares de Bolivia, y (2008) *Educación integradora y educación liberadora,* Ed. Laboratorio Educativo, Caracas. Otro trabajo interesante que aborda el tema es: Preiswerk, M. (1994): *Educación Popular y Teología de la Liberación,* San José. DEI.

28 Picón, C. (1983): *Educación de adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica,* Pátzcuaro. CREFAL; Paiva, V. (1973): *Educação Popular e educação de Adultos*, São Paulo. Loyola,; Gajardo, M. (1983): *Educación de adultos en América Latina. Problemas y Tendencias*, Santiago. UNESCO; Wanderley, L.E**.** (1979): *Apontamientos sobre a Educação Popular, Cultura do Povo,* São Paulo Cortez; Pinto, J. B. (1982): *Siete visiones sobre Educación de adultos,* Pátzcuaro. CREFAL.

García Huidobro, quien indica, refiriéndose a la *Educación Popular,* que:

> "... se hace ver la realidad de un **nuevo paradigma en la educación en la región**, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado (...) experiencias que se dan en contextos diversos, de cara a modelos de desarrollo dominantes diversos, con orígenes y manifestaciones diversas, es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (...) Estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (...) La forma de proceder es normalmente grupal, cooperativa, organizada, democrática. Se busca el crecimiento personal a través de la relación con otros (...) Se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en el que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor; muchas veces recurren a promotores o animadores de la misma comunidad. Se habla de auto aprendizaje, autodisciplina, auto evaluación, autogestión (...) La educación está estrechamente ligada a la acción... en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término (...) Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación." [29]

29 *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos,* UNESCO-OREALC, Santiago, 1980 (negritas añadidas). El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con Sergio Martinic (1980): *Educación Popular en Chile,* algunas proposiciones básicas, PIIE, Santiago y en: (1980) *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina,* Lima. CELADEC.

Precisamente, la *sistematización de experiencias* desde la educación popular, va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos "métodos ortodoxos", en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa.

En el segundo ámbito, el de la práctica y la reflexión de educadores y educadoras populares, se destacan las afirmaciones que sustentan una postura teórica sobre lo que se concibe como Educación Popular; sobre su rol de cara a los desafíos políticos, éticos y organizativos; sobre el sentido y carácter de su metodología y de las técnicas y procedimientos que utiliza, entre otros temas. La gran mayoría de dichas afirmaciones surgieron, de alguna manera, de *sistematizaciones de experiencias*, producto de reflexiones colectivas e individuales realizadas en eventos de encuentro entre educadores y educadoras populares, sea en sus ámbitos nacionales o a escala continental. Entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan. Se pone así de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la *sistematización* de las prácticas educativas.[30]

El encuentro con la investigación-acción participativa

Finalmente, además de vincularse con todas estas nuevas iniciativas que se producen en estos años, la sistematización se va a emparentar

30 En particular: Martinic, S. y Walker, H (1984): La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular, Santiago. CIDE; Martinic, S. (1984): *Algunas categorías de análisis para la sistematización*, CIDE-FLACSO. Cadena, F. (1988): *La sistematización como creación de saber de lucha* en: CEAAL: La sistematización en los proyectos de Educación Popular, Santiago. CEAAL.

con una búsqueda que viene del ámbito de las Ciencias Sociales en pos de un "nuevo paradigma epistemológico" para la producción del conocimiento científico de la realidad. El colombiano Orlando Fals Borda, es el pionero de esta nueva búsqueda, cuando con su texto fundacional: *Ciencia Propia y Colonialismo intelectual* y otros documentos sucesivos[31] dio base desde la realidad latinoamericana al surgimiento de una nueva corriente en la investigación social: la *Investigación-Acción-Participativa,* entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, *con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas.* Con la IAP, se trata, como dice Emma Rubín, de afirmar otra forma de hacer investigación científica "cuya característica principal es que el pueblo *se auto-investiga* y cuyo *objetivo central* es el cambio social a partir de la organización de las clases dominadas" [32]

Esta nueva corriente circularía rápidamente al interior de varias disciplinas, entre ellas la investigación educativa y se entrecruzaría con esfuerzos similares en varias partes del mundo, todos interesados por superar la separación entre sujeto y objeto en la investigación, por recuperar el saber de los sectores populares, por vincular la teoría con la acción, por convertir la búsqueda de conocimiento en un proceso creador vinculado con una perspectiva de transformación social y personal. Por ejemplo, el *Consejo Internacional de Educación de*

31 Ed. Nuestro Tiempo, México, 1970; y (1972) *Ciencia Popular, Causa Popular- una metodología del conocimiento científico a través de la acción*, Bogotá. Ed. Fundación Rosca de Investigación y Acción Social, y su memorable presentación en el Simposio Mundial de Cartagena 1977 titulada: *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, (ver Simposio Mundial "Crítica y política en Ciencias sociales- el debate Teoría y Práctica" Tomo II, Bogotá, 1978) así como: (1980) *La Ciencia y el Pueblo*, ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Ljubljana.

32 Rubín de Celis, E. (1981): *Investigación científica vs Investigación Participativa, reflexiones en torno a una falsa disyuntiva*, en: "Investigación Participativa y Praxis Rural", Francisco Vio Grossi, Vera Gianotten, Ton de Wit, (Eds). Lima. Mosca Azul.

Adultos (ICAE), con la animación de *Budd Hall* promueve activamente la discusión en torno a la investigación participativa; organiza una reunión clave en Toronto en julio de 1977**,** la cual daría lugar a nuevas iniciativas y propuestas que llevaron, por un lado, a constituir el Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos (CEAAL) y por otro, promovería una reflexión crítica que llegaría a un punto de maduración y proposición muy grande en nuestro continente cuando se realiza el *I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa*, en Ayacucho, Perú, 1980. Otros autores como *Anton de Schutter, Paul Oquist, Guy Le Boterf, Gerrit Huizer, Joao Bosco Pinto, Marc Lammerink, Carlos Rodríguez Brandão, João Francisco de Souza***,** marcaron durante los años ochenta rutas fundamentales por donde esta corriente ganó perspectiva y proyección en América Latina.

En esta dinámica de búsqueda, la IAP confluye con los intereses renovadores de las otras corrientes latinoamericanas mencionadas anteriormente, llegando incluso a concebirse como "una actividad educativa, de investigación y de acción social".[33] En esa confluencia, durante los años ochenta algunas personas identifican a la *sistematización* como una modalidad de IAP o, incluso, como un método o hasta un instrumento particular de la misma. El debate sobre este aspecto será retomado más adelante en el capítulo cuarto.

En síntesis, durante los años setenta y comienzos de los ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surge y se alimenta de estas ocho corrientes teórico-prácticas renovadoras, que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: *el Trabajo Social reconceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Comunicación Popular, el Teatro del Oprimido, la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa*. A su vez, estas corrientes se estimulan, retroalimentan y

33 ICAE (1977): Resumen de la reunión internacional sobre investigación participativa, Toronto.

convergen entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzan y hasta confunden. Por ello, al ser la sistematización de experiencias un concepto y una propuesta tan profundamente enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco común y sus desafíos.

El interés por el tema de la sistematización surge y se alimenta –de manera diversa- de ocho corrientes teórico-prácticas renovadoras, que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces:

El Trabajo Social reconceptualizado;
la Educación de Adultos;
la Educación Popular;
la Comunicación Popular,
el Teatro del Oprimido,
la Teología de la Liberación,
la Teoría de la Dependencia y
la Investigación Acción Participativa.

Otra manera de pensar es posible: ALFORJA, CEAAL y las nuevas dinámicas en la Educación Popular en los años ochenta

Es importante recalcar que todas estas corrientes renovadoras surgidas en nuestro continente no aparecieron por casualidad ni por consecuencia de su propio dinamismo interno, sino porque los procesos sociales, políticos y culturales en América Latina pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años cincuenta. La ruptura de esos

paradigmas conceptuales fue posible gracias a las rupturas producidas por los movimientos sociales y políticos revolucionarios que abrieron los cauces a la imaginación y a la conquista de la posibilidad de lo nuevo. La Revolución Cubana en los años sesenta y el gobierno de la Unidad Popular en Chile a comienzos de los setenta, fueron acontecimientos detonantes que incentivaron en todos los rincones de nuestro continente el desarrollo de muchas nuevas experiencias en el campo de la organización, educación, promoción y participación popular, que requerían conocerse, compartirse y comprenderse. Dichas experiencias, en particular en el Cono Sur, tuvieron que pasar en dos décadas por duros períodos de resistencia ante la fuerza de la censura y la represión de las dictaduras, así como por fases de progresiva conquista de espacios democráticos. Así, a mitades de los años ochenta todas estas corrientes renovadoras se nutren, por una parte, del dinamismo de los nuevos espacios conquistados en Sudamérica y por otra, de los profundos cambios que se gestan en Centroamérica, en particular por el triunfo de la Insurrección Popular en Nicaragua. Todo ello generará nuevas exigencias y propuestas de sistematización, tanto prácticas como teóricas y metodológicas.

El contexto producido por la Revolución Sandinista, jugó un nuevo rol convocador y dinamizador de las perspectivas políticas y pedagógicas que animaron múltiples prácticas en todo el continente, y ello explica, en parte, el intenso intercambio, desarrollo y búsqueda común de la segunda mitad los años ochenta.[34] Es el período de

34 Entre los primeros materiales de reflexión teórico-metodológica sobre Educación Popular, vinculados a la sistematización y producidos a partir de la experiencia sandinista y centroamericana, tenemos: Ministerio de Educación de Nicaragua(1989): *Elementos Fundamentales de la Concepción de Educación Popular Nicaragüense*, Ministerio de Educación, Nicaragua; Núñez, C, (1984): *Educar para Transformar, Transformar para Educar,* Guadalajara. IMDEC; Leis, R. (1986): *El Arco y la Flecha,* San José. Alforja; Jara, Oscar (1981): *Educación Popular, la dimensión educativa de la acción política,* Panamá. CEASPA – ALFORJA; (1984): *Los desafíos de la educación popular,* San José. Alforja; (1986:) *Aprender desde la práctica*, San José. Alforja. Ver también: Fals Borda, O.(1982): *Conocimiento y Poder*, México. Siglo XXI; Brandão, Carlos Rodrigues (1984): Lições da Nicaragua, Rio de Janeiro. Vozes; Torres, R.M (1982): *Los Cep: Educación Popular y*

surgimiento de la Red Mesoamericana ALFORJA[35], la cual incorpora la sistematización de experiencias como componente *esencial* de su propia constitución como red.

Con base en el convencimiento de que las experiencias de Educación Popular que se estaban viviendo en esos años en Centroamérica estaban proporcionando inéditos aprendizajes, la Red ALFORJA convocó todos los años, a partir de abril de 1982, a un *Taller Regional de Sistematización y Creatividad.* Para esto, cada equipo de la Red se preparaba previamente recopilando y ordenando los registros de su quehacer formativo durante ese período y así, en conjunto, se formulaban interrogantes de fondo, cuyas respuestas y aprendizajes se compartían, debatían y profundizaban en los talleres regionales. Se realizaron, hasta 1998, 15 talleres regionales de Sistematización y Creatividad, los cuales, sin lugar a dudas, constituyeron el principal espacio de intercambio organizado, análisis crítico, reflexión teórica y construcción colectiva de propuestas de acción de la Red ALFORJA. Estos aportes fueron compartidos con educadores y educadoras populares de todo América Latina y que hasta hoy continúan siendo una referencia importante en este campo. Fue al calor de este proceso que surgió, específicamente, una propuesta teórica, metodológica y práctica de *sistematización de experiencias desde la Educación Popular*, que es la referencia fundamental de este trabajo.

Democracia Participativa en Nicaragua, Managua. CRIES.

35 Originalmente llamado ***Programa Regional Coordinado de Educación Popular ALFORJA***, constituido en mayo de 1981 con la participación del *Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario,* IMDEC, de México; el Centro de Estudios y Acción Social Panameño CEASPA y el *Centro de Capacitación Social CCS*, de Panamá; el *Centro de Comunicación Popular de Honduras,* CENCOPH; el *Centro Educacional para la Promoción Agraria*, CEPA, de Nicaragua y un equipo permanente de coordinación en Costa Rica que constituiría el *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*, CEP. Posteriormente se incorporarían *Servicios Jurídicos y Sociales*, SERJUS, de Guatemala; la *Fundación Promotora de Cooperativas*, FUNPROCOOP de El Salvador. Más adelante, el *Centro de Comunicación y Educación Popular* CANTERA, de Nicaragua, sustituiría al CEPA y el CCS de Panamá se retiraría.

En esos años se consolida también el *Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL,* organización a la que en pocos años se afilian la mayoría de instituciones que trabajaban en Educación Popular en el continente. Nunca antes se había generado tal nivel de intercambio, reflexión y búsqueda de aprendizajes conjuntos como en este período en el que se suceden importantes e inolvidables encuentros latinoamericanos que dan lugar a la conformación de importantes redes de educadores y educadoras que trabajan en todos los rincones de nuestra región.

En este período se destacan particularmente dos redes latinoamericanas: la REPEM, *Red de Educación Popular entre Mujeres* y la *Red de Educación Popular y Derechos Humanos*. Ellas reflejan, por una parte, la vitalidad de las nuevas formas organizativas que surgen en América Latina, en la perspectiva de ir "tejiendo" redes a partir del establecimiento de vínculos y compromisos conjuntos en una práctica más bien horizontal y no tanto por la pertenencia a una estructura formal y, por otra, muestran el surgimiento de nuevas temáticas que orientan perspectivas de acción común, basándose en el sentido de pertenencia a un espacio que convoca: es el caso de los movimientos de mujeres y de derechos humanos, los cuales fueron calificados, en su momento, de "nuevos movimientos sociales" propios de esta época.

Los movimientos de mujeres y las perspectivas feministas ya venían desde los años setenta rompiendo esquemas tradicionales de organización (como las típicas "secretarías de la mujer" de los sindicatos, cooperativas u organizaciones de productores rurales) e irrumpiendo en la historia latinoamericana con un ímpetu irreversible, tal como ya lo habían hecho en países del norte geopolítico. En el caso del CEAAL, la conformación de la REPEM (Red de Educación Popular entre Mujeres), en 1984 reflejará la existencia de cada vez mayor número de experiencias de educación popular entre mujeres y del crecimiento de la reflexión, el debate y la generación de propuestas surgidas de ella. Es el caso de la *Rede-Mulher* en Brasil, el *CIPAF* en República Dominicana, *Flora Tristán y Manuela Ramos* en Perú;

GEM y CIDHAL en México; *IFFI* en Bolivia y muchas otras. La sistematización de estas experiencias innovadoras permitió generar un mayor intercambio de aprendizajes entre distintas organizaciones de mujeres del continente, posibilitó comenzar a identificar perspectivas teóricas y metodológicas feministas que sustentaran el movimiento de mujeres desde sus condiciones particulares en América Latina e inició un proceso de incidencia de sus aportes en las organizaciones de educación popular y otros espacios. Crecientemente fueron surgiendo sistematizaciones de experiencias de organizaciones de mujeres, de redes, de proyectos con enfoque de género, de experiencias marcadas por orientaciones feministas en muy distintos campos del trabajo, las cuales irían progresivamente construyendo paradigmas de reflexión teórica y epistemológica desde otras miradas.

Los movimientos de defensa de los Derechos Humanos tuvieron en los años setenta y ochenta su prueba de fuego y el desafío mayor para su surgimiento. Experiencias profundamente innovadoras de educación y promoción de los Derechos Humanos, primero relacionadas con los tradicionales derechos civiles y políticos, y luego de los derechos económicos, sociales y culturales, así como de los ambientales, tienen en este período su principal desarrollo, como es el caso de los Comités de *Justicia y Paz* de Brasil, la *Vicaría de la Solidaridad* en Chile, *CODEHUCA* en Centroamérica, la *Comisión Ecuménica de Derechos Humanos* de Ecuador, el *IPEDHEP* en Perú, el *Servicio Paz y Justicia* y las *Madres de la Plaza de Mayo* en Argentina, entre muchos otros. Sus experiencias de denuncia, defensa jurídica, documentación de violaciones y acciones de presión nacional e internacional, se diversifican y se llevan a cabo con enormes dificultades y riesgos en medio de amenazas y ataques. A partir de todo ello surge la necesidad de *sistematizar* esas experiencias para fortalecer la coordinación e intercambio, por lo que de esa manera se pudo contribuir desde esos aprendizajes a la realización de varios encuentros latinoamericanos, entre los que se destaca el *I Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, realizado en Caracas en setiembre de 1984, en el que se buscaba partir de las distintas experiencias de

los movimientos de Derechos Humanos, referidas a muy diversos contextos, intercambiar aprendizajes y construir una propuesta conceptual y metodológica de educación en este campo, tarea que se desarrollaría con mucha fuerza los años siguientes.[36]

En todo ese período también se conformaron en el CEAAL otras redes y grupos de trabajo: de Comunicación Popular, de Salud, de Investigación Participativa, de trabajo con Pueblos Indígenas, de Formación de Educadores y Educadoras, etc. En ese marco, se creó el *Programa de Apoyo a la Sistematización y Autoevaluación de la Educación Popular,* el cual realizó en 1986 y 1987 varios talleres de difusión de una propuesta metodológica de sistematización, que resultó interesante, pero demasiado compleja para ser puesta en práctica por las organizaciones integrantes del CEAAL como un componente normal de sus prácticas institucionales cotidianas.[37]

A finales de la década de los ochenta, cuando ya pertenecían al CEAAL más de doscientas organizaciones de todos los países de

36 Ver CEAAL (1984): *Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos: I Seminario Latinoamericano*, Venezuela. En especial la ponencia: Los movimientos de derechos humanos en América Latina: identidad, diversidad y estrategias de acción, presentada por Hugo Frühling de Chile.

37 La propuesta originada en el CEESTEM y el Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber Popular, CLASEP, de México, e impulsada por Félix Cadena, se basaba en la aplicación de un *Esquema Formal de Análisis*, que estaba compuesto de diez componentes (1.Caracterización y naturaleza del proyecto, 2. Ideología- principios y propósitos 3. Estrategia metodológica, 4. Contexto histórico y social global, 5. Contexto local, 6. Historia y caracterización de los miembros de la organización o grupo popular, 7. Caracterización del equipo promotor, 8. Contexto institucional, 9. Instrumentación y desarrollo del proyecto, 10. Resultados e impactos). A su vez, cada componente se sistematizaría por separado, pues se desglosaba en seis o más categorías particulares, con orientaciones específicas para cada uno. Todo esto hacía muy difícil la operacionalización de esta propuesta, que quedaba, así, reservada para ser llevada a cabo por especialistas o teniendo que suspender el trabajo cotidiano por un buen tiempo, lo que motivó que muchas organizaciones del CEAAL buscaran otras propuestas metodológicamente más viables. Ver Cadena, F. (1987): *La sistematización como creación de saber de liberación-Guía para la consolidación de procesos de sistematización y autoevaluación,* Guanajuato. CEAAL.

la región, se ve la importancia de impulsar dos "consultas" para sistematizar y para investigar de forma participativa la visión de los y las practicantes de la Educación Popular. Dichas consultas marcaron un hito como procesos participativos de identificación de temáticas, problemáticas y perspectivas, surgidas de la revisión de las propias experiencias. [38]

El CEAAL mapea en los años noventa el trayecto recorrido por la sistematización

Como respuesta a la inquietud creciente por identificar el rol que estaba jugando y podría jugar la sistematización de experiencias de educación popular, el CEAAL encarga al especialista chileno Diego Palma, un estudio que diera cuenta de lo que ocurría en este campo, gracias al cual hemos podido contar con un claro panorama de cómo se abordaba esta temática a inicios de los años noventa. Dicho trabajo titulado: "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina", es –desde entonces- una referencia obligada sobre este tema.[39] Palma concluye en:

> a) Que efectivamente existe una *práctica específica* que merece el nombre propio de "sistematización" y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento de los hechos sociales, tales como la investigación o la evaluación.
>
> b) Que el término "sistematización" es utilizado de manera *ambigua* por educadores/as y promotores/as y que entre los

38 Estas consultas, impulsadas por el Comité Directivo y ejecutadas por un equipo multidisciplinario coordinado por Carlos Núñez Hurtado, devinieron en informes y sus conclusiones fueron publicadas: (1989) *Desde Adentro – la educación popular vista por sus practicantes,* Santiago. CEAAL y (1993) *Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*, México**.** CEAAL.

39 Palma, D. (1992). Papeles de CEAAL, n.3, Santiago.

autores y autoras no existen acuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican.

c) Que, entre las distintas propuestas, aun con distintos enfoques y énfasis particulares (de concepción y de método) existen *influencias mutuas y filiaciones mestizas.*

d) Que la *fuente de unidad* fundamental, manifestada en la coincidencia de los objetivos generales, se encuentra en un marco epistemológico común:

> "… todas las propuestas de sistematización expresan una **oposición flagrante con la orientación positivista** que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales (…) Todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales.
>
> La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con **lo cualitativo** de la realidad y que se encuentra en cada situación particular.
>
> Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización, se funda en una epistemología *dialéctica."*[40]

Pese a lo anterior, Palma señala que las *fuentes principales de diferenciación* se encuentran en:

Los **objetivos específicos** que se persiguen prioritariamente con la sistematización; es decir, si se sistematiza para: favorecer el intercambio de experiencias; para tener una mejor compresión del equipo sobre su propio trabajo; para adquirir conocimientos teóricos a partir de la práctica, o para mejorar la práctica.

El **objeto concreto** que se sistematizará: o sea, si lo que se quiere sistematizar es fundamentalmente: la práctica de los educadores

40 Misma referencia, p. 13.

y educadoras; la práctica de los grupos populares; la relación entre educadores/as y educandos/as.

Finalmente, Diego Palma ubica la principal debilidad de dichas propuestas en su *metodología*, lo que deja abierto un campo de preocupación importante sobre este tema, que será retomada posteriormente por varios esfuerzos coincidentes en lo fundamental, con matices interesantes en lo particular, como por ejemplo: el Taller Permanente de Sistematización del Perú[41]; la Red Mesoamericana ALFORJA[42]; Dimensión Educativa, de Colombia[43], entre otros.

Se abren nuevos y múltiples caminos: la sistematización en el nuevo milenio

Por otra parte, es importante señalar que más allá del ámbito de la Educación Popular, surgieron otras iniciativas teóricas, metodológicas y prácticas sobre la sistematización de experiencias, las cuales abrieron aún más los campos de búsqueda y de reflexión sobre este tema. Es el caso, por ejemplo, de la *Escuela para el Desarrollo* en Perú, la cual lleva muchos años capacitando en el tema e impulsa concursos de sistematizaciones, publicándolas.[44] El CREFAL en Pátzcuaro, México que ha impulsado durante largo tiempo programas de formación en sistematización para educadores y educadoras.[45] En el campo

41 Barnechea, M.M., González, E y Morgan M. L. (1992): *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización,* Lima. Taller Permanente de Sistematización-CEAAL Perú.

42 Jara, O. (1994): *Para sistematizar Experiencias*, San José. ed. Alforja; Antillón, R. (1995): *La Sistematización: ¿qué es? y ¿cómo se hace?*, Guadalajara. Imdec; Torres, A.F. (2005): *Sistematizando experiencias de mujeres para el empoderamiento: Una propuesta desde la práctica*, San José. CEP Alforja.

43 Cendales,L. (2004): *La Metodología de la sistematización: una construcción colectiva*, Rev. Aportes # 57, Bogotá. Torres, A. (1996): *La sistematización desde la perspectiva interpretativa*, en Rev. Aportes, n. 44, Bogotá; y en: (2004)*Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá*, en: Revista Aportes # 57, Bogotá,

44 *www.escuela.org.pe*

45 *www.crefal.edu.mx*

del desarrollo rural se destacan la plataforma internacional sobre planificación, seguimiento y evaluación *PREVAL*, asociado a la conocida ONG peruana *DESCO* y al Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola FIDA[46]. Asimismo, el Grupo *CHORLAVÍ*, que es una red de promoción del intercambio de aprendizajes en el medio rural latinoamericano y del Caribe, que posee un fondo llamado *Mink´a,* que anualmente convoca a concursos para financiar proyectos de investigación y sistematización.[47] Recientemente se conformó también la *Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización en América Latina y el Caribe*, *RELAC,* que agrupa a personas dedicadas a la evaluación y sistematización en distintos países, realizando eventos internacionales sobre el tema.[48]

Incluso, las agencias de cooperación han venido a ser impulsoras importantes de algunas iniciativas de sistematización de experiencias: desde el gubernamental *Fondo para la Igualdad de Género* de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional que las impulsó tanto en Sudamérica como Centroamérica[49], hasta la *Organización Católica Canadiense para el Desarrollo y la Paz,* quien apoyó la sistematización de experiencias de reconstrucción post-huracán Mitch en Centroamérica[50] y, posteriormente, de experiencias latinoamericanas de resistencia, cuidado de recursos naturales y alternativas, con enfoque de género[51] o la coordinación de agencias católicas de cooperación solidaria, *CIDSE,*

46 *http://preval.org*

47 *http://www.grupochorlavi.org*

48 *http://www.relacweb.com*

49 Ver, por ejemplo, las publicaciones elaboradas FIG-ACDI en varios países: *Plena Ciudadanía... ¡ciudadanía plena!* (Colombia); *Identidad y ciudadanía de las mujeres* (Ecuador); *Sistematizando Caminhos* (Brasil); *A mí me pasa lo mismo que a usted* (Reflexiones del TPS sobre la sistematización en Perú); *Enlazando experiencias en género, ciudadanía y desarrollo local* (Bolivia), etc.

50 Publicadas con el título: *Otro desarrollo es posible- reconstrucción post-Mitch.* http://www.devp.org

51 Desarrollo y Paz (2010): *Voces que cuidan y Resisten*– Sistematización de experiencias de organizaciones indígenas y campesinas en América Latina, San José.

quien apoyó la sistematización de experiencias latinoamericanas de estrategias indígenas y campesinas frente al modelo dominante de industrias extractivas (minería y petróleo).[52] También la agencia de cooperantes canadienses *CUSO* quien promovió la sistematización de las experiencias de sus cooperantes en varios países latinoamericanos,[53] o la agencia de cooperación *Alboán* del País Vasco, que promovió la sistematización de diez experiencias de construcción de ciudadanía en el estado español, Colombia y Costa Rica,[54] y la agencia internacional *Action Aid* quien proyectó la sistematización de experiencias en Brasil, Guatemala y Estados Unidos[55], sólo por señalar algunas de las más relevantes.

Un caso a destacar constituye el creciente interés y despliegue de proyectos de sistematización de experiencias realizados en el contexto de la revolución Bolivariana en Venezuela en los últimos años por universidades, instancias gubernamentales y organizaciones sociales. Es el caso de la *Universidad Bolivariana de Venezuela*, que transformó su dirección de investigación en una dirección de "creación y recreación de saberes" impulsando proyectos de sistematización de las experiencias de trabajo comunitario que constituyen un componente fundamental del currículo académico. También es el caso de la *Red de Infocentros*, que promueve la sistematización de experiencias comunitarias realizadas por estos centros tecnológicos que buscan democratizar el acceso a las tecnologías de información y comunicación. O de la cooperativa *Centro de Estudios para la Educación Popular*, que ha formulado una propuesta teórico-metodológica y desarrolla amplios procesos de formación en sistematización.[56]

---

52 Ver: *América Latina: riqueza privada, pobreza pública* en: http://www.cidse.org

53 Ver *Caminos y encuentros: experiencias de acción de la cooperación humana en América Latina y el Caribe. www.cuso.org*

54 *www.alboan.org*

55 Ver: *Advocacy for change:* lessons from Guatemala, Brazil and USA *http://www.actionaid.org*

56 Ver: *http://www.ubv.edu.ve,* también: *www.sistematizacion.infocentro.gob.ve* y

Finalmente, queremos señalar que en la última década, a través de la Biblioteca Virtual del *Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización del CEAAL www.cepalforja.org/sistematizacion* se ha generado un importante espacio de contacto, intercambio y reflexión, que cuenta con una amplia participación de muchas personas y entidades que trabajan la sistematización de experiencias en áreas rurales y urbanas, en muy distintos campos como la educación y la salud, el enfoque de género, la protección del medio ambiente, la innovación agrícola, la participación de las mujeres, la organización popular, la economía solidaria, la gestión del riesgo y reconstrucción post-desastres, la participación juvenil, la formación ciudadana, etc. En este espacio participan ONGs, organizaciones sociales, universidades, centros de investigación, etc.

Felizmente, por todo lo señalado, podremos decir ahora a Diego Palma, que aunque todavía el término de "sistematización" sigue siendo utilizado de manera ambigua, hay mucho consenso alrededor de una noción más interpretativa y crítica y no en torno a una noción utilitaria, descriptiva y de registro o documentación. Podríamos decirle que efectivamente está confirmado que existe una práctica específica que merece llamarse así y diferenciarse de otros esfuerzos similares o complementarios; que el marco epistemológico predominante definitivamente no es positivista y sí más dialéctico, interpretativo, crítico e histórico; que ya la metodología no es una debilidad insalvable, pues se han producido varias propuestas viables, consistentes y efectivas que han dado resultados importantes, aunque siguen en proceso de enriquecimiento y profundización permanente.

Este proceso será el que, definitivamente, permita superar la tendencia a tener la "sistematización" como una moda que hay que aplicar acríticamente en los proyectos de trabajo. Este proceso y los aprendizajes que obtengamos de él, será el que permita ahondar en pistas de reflexión epistemológica incorporando nuevas vertientes del

---

www.cepep.org.ve

pensamiento contemporáneo. También permitirá identificar pautas de interpretación desde las nuevas prácticas sociales y políticas, que expresan nuevas lógicas y sentidos tal vez no comprensibles por los esquemas analíticos y teóricos tradicionales. Que permita, finalmente, hacer de este ejercicio una forma de aproximación al conocimiento y transformación de la práctica, no restringida a especialistas, sino apropiada por una gran cantidad de educadores y educadoras, promotores y promotoras, dirigentes sociales, etc., que desde los distintos rincones de nuestro continente nos esforzamos cada día en conquistar nuevas capacidades transformadoras y nuevos espacios de poder democrático y equitativo.

Capítulo II

Sistematización de Experiencias: un concepto en construcción

"La práctica es fuente de conocimientos y aprendizajes, de interpretaciones y de teorías, de confluencias y de conflictos, de aprendizajes y de desaprendizajes... no se trata de partir de un marco teórico férreo, elaborado a priori, dentro del cual la práctica tiene que calzar de cualquier manera.

La teoría es siempre más pobre que las prácticas. Puede tener la fuerza de la sistematicidad y rigurosidad, pero esconde el peligro de su institucionalización y cristalización en un dogmatismo cerrado. A su vez, las prácticas guardan en sí mismas enormes potencialidades de teorización que, claro está, muchas veces dejamos pasar, refugiándonos cómodamente en la teoría pre-elaborada o en el activismo voluntarista.

Al meternos en nuestros procesos y en los procesos de otros, también nos re-encontramos con nosotros mismos. Descubrimos que las tensiones, inherentes a las prácticas, son tensiones vividas por sujetos, personas de carne y hueso, que buscamos y construimos, muchas veces, en medio de incertidumbres y desde las incertidumbres. De ahí que la sistematización sea también escenario de nuestras subjetividades, expresión de nuestros deseos, posibilidad de recrear nuevos vínculos sociales, diálogos con otros educadores y educadoras, encuentro con nosotros mismos"

José Luis Rebellato

El recorrido histórico reseñado en el capítulo anterior nos muestra la diversidad de espacios desde los cuales en América Latina fue surgiendo el interés por la sistematización de experiencias. Como es de suponer, esta diversidad ha traído consigo la influencia de diferentes enfoques y posturas desde los cuales concebir lo que es la *sistematización,* diferencias que tienen su raíz en fundamentos epistemológicos diversos (histórico - dialéctico, hermenéutico, dialógico, deconstructivo, etc.)[57] Así también en los diferentes "lugares" institucionales y personales desde donde se han pensado y formulado. Por todo ello, han surgido varias y distintas conceptualizaciones sobre qué es la sistematización de experiencias y aunque no son pocas, me atrevería a decir que – dada la variedad y riqueza de nuevos aportes y enfoques de los últimos años- este concepto se encuentra aún en construcción.

No pretendemos aquí reseñarlas todas, pues hay muchos puntos de confluencia entre ellas y también encontramos muchos matices que son de diferencia formal, lo que hace que tal vez no tenga sentido tratar de identificar todas las aproximaciones individuales, sino resaltar las que destacan por su consistencia o influencia particular.

"Sistematización de información" y "Sistematización de Experiencias"

Un punto de partida importante es reconocer que se ha establecido un consenso en diferenciar la sistematización de *información*, en tanto ordenamiento, clasificación y catalogación de distintos tipos de datos, de la ***sistematización de experiencias****,* que las entiende como procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes

57 Para profundizar en este aspecto ver: Ghiso, Alfredo: (1999). *De la práctica singular al dialogo con lo plural aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. En: La Piragua, Revista latinoamericana de educación y política, No.16, Sistematización de prácticas en América Latina, México, CEAAL. También: Cifuentes, Rosa María (1999): *La sistematización de la práctica del trabajo social*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas, pp. 47 a 69.

actores y que se llevan a cabo en un contexto económico – social - cultural determinado y en situaciones organizativas o institucionales particulares. Por ello, hablar de *sistematizar experiencias*, alude a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos, es decir, sistematizar informaciones.

Pero, ¿qué queremos decir por "experiencias"? Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social*. Por ejemplo:

> *a) Condiciones del contexto*: toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico, el espacio geográfico y el entorno socio-cultural son la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera de los cuales no es factible entenderla, pues son parte integrante de su realización. En este sentido, el "contexto" no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, sino es en ese contexto y por ese contexto.
>
> *b) Situaciones particulares*: ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan su dimensión propia e irrepetible.
>
> c) Por otro lado, la experiencia siempre está constituida por *acciones*; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o inintencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.

d) Pero también en toda experiencia están presentes las *percepciones*, s*ensaciones, emociones e interpretaciones* de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los y las protagonistas de las mismas.

e) Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados *resultados o efectos* que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente. Esto significa, por lo tanto, que se trata de procesos en los que se generan *reacciones* en las personas que intervienen, las cuales se van entrelazando de forma objetiva y subjetiva con todos los otros factores presentes en la experiencia.

f) Finalmente, este "multicolor" tejido de elementos genera y construye *relaciones entre las personas* que vivimos las experiencias. Estas relaciones no sólo han sido mediadas por los otros factores que intervinieron, sino que también serán factores importantes –y hasta decisivos- del proceso que se irá desencadenando posteriormente. Hablamos aquí de relaciones sociales y personales, que son siempre relaciones de poder: de subordinación, de resistencia, de opresión, de solidaridad o de crecimiento mutuo, como profundizaremos más adelante.

Entonces, en este entramado complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos "experiencia", no hay simplemente hechos y cosas que "suceden"; hay *personas* que hacemos que ellos ocurran y que nos impacten: personas que pensamos, que sentimos, que vivimos, que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo se convierten en nuevas experiencias que construyen, a su vez, nuevos contextos, situaciones, emociones y relaciones, en una dinámica histórica de vinculaciones y movimientos que nunca concluye.

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características de sus protagonistas: los hombres o las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. Por eso se requiere un proceso intencionado que nos permita descubrir esas determinaciones radicales que subyacen en el fondo de lo que se nos presenta a simple vista. Como dicen Osorio y Rubio (2010), refiriéndose a las múltiples temporalidades que anidan en lo "*próximo complejo":* la condición histórica pensada desde la experiencia, permite abrir paso a una razón *nómade, peregrina, transitiva* sustentada en los propios procesos vividos, "prescindiendo de la neutralidad y capaz de asumir responsablemente su propia historicidad (…) recuperando la trama de la vida como una compleja red de relaciones vitales contingentes… que reconociendo su transitividad puede vislumbrar desde allí lo trascendente que emerge como certeza de la experiencia de lo humano." En definitiva contar con "la experiencia y la memoria como dispositivos para la acción". [58]

La experiencia es siempre vivencial: implica una vinculación física, emocional y también intelectual con el conjunto de elementos del entramado inmediato con el que me relaciono. Las experiencias son, por tanto, lugares vivos de creación y producción de saberes. Estos saberes cotidianos que poseemos todas las personas, forman parte

58 *Investigación-Acción desde un enfoque pedagógico eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico-hermenéutico*, en: merlinescas.blogspot.com, mayo 2010, pp 4 -5

de la experiencia, ("saberes producidos por la experiencia" al decir de Freire[59]), y pueden ser de muy diversa naturaleza dependiendo de quién la vive y de sus condiciones de reflexividad: desde saberes inmediatos, empíricos, focalizados, hasta saberes de un preciso nivel de conceptualización (todos los seres humanos somos "filósofos" diría Gramsci[60]). Pero, en cualquier caso, son saberes directamente vinculados a la experiencia, que siempre será inédita y fugaz[61], desde ellos se tiene la base para realizar un ejercicio crítico de construcción de conocimientos y de descubrimiento del sentido de lo vivido: la sistematización de la experiencia como una expresión de la práctica social e histórica. Dice Alfredo Ghiso (1999, p8): "A diferencia de otros procesos investigativos, a la sistematización le antecede un "hacer", que puede ser recuperado, re-contextualizado, textualizado, analizado y re-informado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso".

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama "próximo compleja" de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de "curiosidad epistemológica" y supone "rigor metódico"[62] para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente

59 "o saber de experiencia feito" mencionado en los textos freirianos "Pedagogía del Oprimido" y "Pedagogía de la Autonomía"

60 Gramsci, A. (1967) *La Formación de los Intelectuales*, México. Editorial Grijalbo, S. A..

61 Al respecto ver**:** Ghiso, A. (2010): "*La fugaz verdad de la experiencia: ecología del acontecimiento y la experiencia formativa*", www.cepalforja.org/sistematizacion/biblio.shtml

62 Dos condiciones fundamentales de una educación transformadora propuestas por Paulo Freire en su "Pedagogía de la Autonomía" y que detallaremos posteriormente. Ver: Freire, Paulo (1997): *Pedagogía da autonomía- Saberes Necessários à prática Educativa,* São Paulo. Paz e Terra.

a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. Así "objetivizamos"[63] nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte. La sistematización de experiencias permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poder la comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo.

Cuando hablamos de la **sistematización de *experiencias***, estamos – por tanto- refiriéndonos a procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un dinamismo e interdependencia permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones. Como recalca Paulo Freire: *"El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto"*.[64] La historia, pues, no está predeterminada, la historia está siendo y nosotros estamos siendo en la medida que hacemos la historia; pero en la medida que nos asumimos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella, que nos dejamos arrastrar por los acontecimientos.

En este proceso de construcción de un conocimiento crítico y de descubrimiento de las tramas de sentido de nuestras experiencias, la sistematización, como dice Elza Falkembach[65]: "nos desacomoda del lugar en que estábamos"; nos movemos a otro espacio y nuestras miradas cambian de perspectiva. Hay, por tanto, una reconstrucción del objeto y del sujeto; aparece, entonces, una nueva subjetividad. Con la *curiosidad epistemológica*, el *rigor metódico*, partiendo de saberes de la experiencia, y problematizándolos, podemos pasar a

63 En el sentido de "mirar desde lejos", "tomar distancia"

64 Freire, Paulo (1997), ya citado.

65 Educadora Brasileña, de la Universidad de Ijui, R.S, especialista en sistematización.

producir una mirada crítica y creadora que nos convierte en sujetos de transformación. Reconstruimos nuestra experiencia como objeto y nos reconstruimos a lo largo del proceso, de modo que no volvemos a ser las mismas personas, en un proceso que no es mecánico ni es lineal, sino siempre un desafío creador.

> *La sistematización otorga un estatus propio a aquellos que realizan la práctica y a la manera gramsciana los convierte en intelectuales que van más allá del sentido común y logran hacer una elaboración propia evitando la separación objeto-sujeto y a través del camino de subjetivación- objetivación convierte a estos actores en productores de saber, retornando la integralidad humana (teórico-práctica) a sus vidas.*
>
> ***Marco Raúl Mejía***
> **Atravesando el espejo de nuestras prácticas**

En síntesis, hablamos de sistematizar experiencias que son siempre *vitales*, cargadas de una enorme riqueza por explorar. Cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad, por eso necesitamos comprender esas experiencias, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicar y compartir sus aprendizajes. Sistematizar experiencias, en definitiva, es un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo ello, como un desafío para la creación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido.

Conceptualizaciones sobre Sistematización:

La mayoría de aproximaciones conceptuales hablan de lo que la sistematización "permite..", "pretende…", "tiene como características..", "es útil para..", y pocas son las que intentan abordar directamente una formulación que indique más precisamente **qué es** (particularmente, específicamente) la sistematización de experiencias

y en qué se diferencia de otros procesos reflexivos.

Los principales puntos de confluencia en las distintas propuestas teórico-metodológicas que conocemos, coinciden en considerar la sistematización de experiencias como:

a) un proceso de reflexión individual y colectivo;

b) en torno a una práctica realizada o vivida;

c) que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella;

d) que provoca una mirada crítica sobre la experiencia;

e) que produce nuevos conocimientos.

Con base en estas cinco afirmaciones básicas comunes, diferentes autores y autoras ponen énfasis en algunos elementos particulares:

> **Sergio Martinic**, de Chile, por ejemplo nos dice que es un: "… proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado. Como la experiencia involucra a diversos actores, la sistematización intenta dilucidar también el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los actores participantes en ella".[66] "Es un proceso metodológico cuyo objeto es que el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros" [67] "Alude a un proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia, para poder interpretarla y luego comunicarla"[68]

66 Martinic, Sergio (1984): *Algunas categorías de análisis para la sistematización* Santiago. Cide-Flacso.

67 Martinic, Sergio (1987): Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular". Santiago. Cide.

68 Martinic, Sergio; Horacio Walker (1987): *La reflexión metodológica en El proceso de*

Félix Cadena, de México**,** afirma**:** "… es una especie particular de creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, desde y para la acción de transformación, entendida como la construcción de la capacidad protagónica del pueblo".[69]

Mercedes Gagneten, de Argentina: "El método de Sistematización de la práctica es el proceso por medio del cual se hace la conversión de práctica a teoría. Sistematizar es reproducir conceptualmente la práctica (…) es el procesamiento de los movimientos de la realidad misma, de los procesos de transformación o no, así como los conocimientos que dichos componentes generan en los actores implicados en la tarea (…) brinda un modo de organizar el saber a partir de la materia prima que da la realidad y la práctica."[70]

Teresa Quiroz, de Chile: "Un método que busca generar conocimiento social a partir de las experiencias, para ofrecerlo como orientación a otras experiencias similares. Una reflexión teorizada en torno a una práctica social realizada".[71]

Ma. Mercedes Barnechea, Ma. Luz Morgan y Estela González, de Perú**,** explicitan que: "Entendemos la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica" (…) "La sistematización de experiencias de promoción, es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida personalmente (o sobre determinados aspectos de ésta), mediante el cual interpretamos lo sucedido, para comprenderlo. Ello permite obtener un producto consistente

---

sistematización de experiencias de educación popular Santiago. CIDE.

69 Cadena, Félix (1985): *La sistematización como creación de saber de liberación, Programa de apoyo a la sistematización y autoevaluación de la educación popular*. Santiago. CEAAL.

70 Gagneten, Mercedes (1986): *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires. Ed. Humanitas.

71 Quiroz, Teresa y María de la Luz Morgan (1986): *La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. Lima. CELATS,

y sustentado, a partir del cual es posible transmitir la experiencia, confrontarla con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica".[72] "La concebimos como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo…"[73]

Roberto Antillón, de México, señala: "…es la conceptualización de la práctica (…) para poner en orden todos los elementos que intervienen en ella; no un orden cualquiera, sino aquel que organice el quehacer, que le dé cuerpo, que lo articule en un todo, en el que cada una de sus partes ubique su razón de ser, sus potencialidades y limitaciones (...) una puesta en sistema del quehacer, en la búsqueda de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace"[74] "…le ponemos mucho énfasis a la conceptualización (…) así se crea un cuerpo de conceptos que nos permite la interlocución con otros conceptos"[75]

Myriam Zúñiga, de Colombia, lo plantea como "Proceso de comprensión de sentidos en contextos específicos en los cuales diversas interpretaciones pugnan por legitimarse. Proceso colectivo de recreación e interpretación participativa de las experiencias; implica la lectura y comprensión de los

72 Taller Permanente de Sistematización Perú (1992): *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización,* Lima.

73 Barnechea, María Mercedes; María de la Luz Morgan (2007): Propuesta de método de Sistematización de Experiencias, trabajo de investigación para el Magister en Sociología, Lima. PUC.

74 Antillón, Roberto (1992): *¿Cómo entendemos la sistematización desde una Concepción Metodológica Dialéctica?* México. Imdec, En: "Sistemati…¿qué?" selección de textos, San José. Red Alforja.

75 Intervención en encuentro del grupo de trabajo de Sistematización del CEAAL, Santiago 1996. Ver: "Retomando los hilos pendientes de un debate", biblioteca virtual del Programa Latinoamericano de apoyo a la sistematización de experiencias del CEAAL: *www.cepalforja.org/sistematizacion/biblio.shtml*

imaginarios implícitos en los diversos actores".[76]

Alfonso Torres, de Colombia**,** resalta que la entiende como: "…una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en que se inscriben".[77]

Joao Francisco de Souza, de Brasil afirma: "Es una forma de producción de saberes que permite a sus sujetos apropiarse de la propia experiencia…"[78] "Un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia por parte de sus sujetos"[79]

Rosa María Cifuentes de Colombia señala: "La sistematización de experiencias de intervención profesional en Trabajo Social es un proceso de construcción social del conocimiento que permite reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla. Puede aportar al desempeño profesional comprometido y pertinente, de la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, que abordamos en nuestros contextos cotidianos y laborales. Posibilita darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos entre colegas".[80]

---

76 Zúñiga, Myriam (1995)**:** *Relación educación-trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia*. Cali. Revista Contraste, núm. 23.

77 Torres, Alfonso (1999): *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*, en: "Pedagogía y Saberes" Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

78 De Souza, Joao Francisco: *Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sostenible*, en: "Biblioteca electrónica del programa latinoamericano de apoyo a la sistematización, Ceaal *www.cepalforja.org/sistematizacion/biblio.shtml*

79 De Souza, João Francisco (2006): *Investigación-Acción Participativa ¿qué?,* Nupep-Universidad Federal de Pernambuco Recife.Ed. Bagaço, p. 268.

80 Cifuentes, Rosa Maria (1999). *La Sistematización de la práctica de Trabajo Social.* Buenos Aires. Lumen.

Nuestro aporte

Desde la Red Alforja, nuestra concepción de sistematización coincide básicamente con los aspectos enfatizados en las anteriores formulaciones, pues nos parece que cada una recalca componentes sustanciales de ella: su dimensión de proceso, su aporte individual y colectivo a la construcción teórica, su vinculación esencial con la práctica social; su sentido colectivo, crítico y transformador. Sin embargo, dado que la sistematización de experiencias tiene tanta cercanía y complicidad con otros esfuerzos de comprensión de la práctica para transformarla, como la investigación y la evaluación, las cuales, a su vez tienen tantas modalidades de llevarse a cabo, que muchas veces hasta parecen confundirse, pensamos que vale la pena hacer un esfuerzo detallado por ubicar cuáles serían los elementos distinguibles más propios de este esfuerzo, es decir, cuáles serían las particularidades más distintivas de la *Sistematización de Experiencias* respecto a otros procesos.

Pareciera que una de ellas es el hecho que la sistematización busca penetrar *en el interior de la dinámica* de las experiencias; es un esfuerzo por "meterse por dentro" de esos procesos sociales vivos y complejos; un intento por circular por entre sus avenidas, rincones y callejuelas; recorriendo nuevamente sus diferentes etapas, palpando y ubicando sus diferentes elementos y relaciones; localizando sus tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas, llegando a entender el sentido de esos procesos desde su propia lógica, extrayendo así aprendizajes que sean útiles para enriquecer la teoría y mejorar la práctica.

Si quisiéramos afirmar, entonces, sus elementos más propios, tendríamos que decir que:

> **La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.**
> **La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.**

En esta conceptualización estamos reforzando algunos elementos centrales:

a) Ubica la sistematización como una **interpretación crítica que se realiza a partir del ordenamiento y reconstrucción** de lo acontecido en una o varias experiencias, es decir, como el resultado de un esfuerzo complejo de ubicación, descripción, clasificación, análisis y reflexión de lo que vivimos en la experiencia. No se trata de cualquier interpretación de lo sucedido, sino la que se realiza con base en un ordenamiento y reconstrucción organizada del proceso, mirándolo ahora de forma crítica, tomando distancia de lo que ocurrió.

b) Se trata de una interpretación de la **lógica** de dicho proceso: de cómo y por qué los distintos factores objetivos y subjetivos se relacionaron de determinada manera a lo largo de la experiencia; cuáles fueron los factores más activos y determinantes, cuáles los más dependientes o secundarios; qué continuidades, discontinuidades, contradicciones y rupturas se dieron en el proceso y por qué se dieron. Qué fases o etapas tuvo la experiencia y por qué fue posible que se pasara de una a otra.

c) Este tipo de interpretación produce **conocimientos y aprendizajes significativos** desde la particularidad de lo vivido en las experiencias y por parte de quienes las han vivido. Este tipo de conocimientos y aprendizajes son profundamente originales, pues son producto de una comprensión ubicada directamente en ese contexto determinado y por tanto no podrían ser obtenidos de manera indirecta o externa. Por esto mismo es que son **significativos**, es decir, llenos de contenido para quien ha vivido la experiencia y tiene la posibilidad de sistematizarla.

d) Todo lo anterior posibilita que los sujetos de las experiencias podamos, gracias a la sistematización, **apropiarnos críticamente de su sentido.** El sentido de las experiencias no es algo que esté ya dado de antemano, ni que surja de manera espontánea; el sentido, en última instancia, lo podemos construir nosotros y nosotras, personal o colectivamente, en la medida que recuperemos e interpretemos críticamente lo vivido. Esta construcción, en realidad, significa una **apropiación** (un hacer nuestro) del sentido de nuestro quehacer; lo cual no se puede hacer de forma espontánea o casual, sino de forma consciente, planeada, rigurosa, intencionada y vital.

e) Al hablar, entonces, de apropiación del sentido, estamos reafirmando que somos sujetos de la historia y no meramente objetos de ella. La sistematización se convierte en condición de posibilidad para que podamos comprender **teóricamente** –en un nivel de abstracción y generalización mayor- la particularidad de nuestra experiencia y, por tanto, que podamos asumirla en nuestras manos con una **intencionalidad transformadora** hacia el futuro. De esta manera, la sistematización convierte las experiencias en fuente de aprendizaje incomparable de cara a encontrar en la realidad de los procesos vividos, no

sólo desafíos concretos para la acción transformadora, sino principalmente pistas de orientación de los factores que nos harán posible enrumbarnos hacia el horizonte que queremos.

f) Se asume como un esfuerzo **intencionado** de producción de conocimientos. Si bien toda experiencia produce saberes, como lo señaláramos anteriormente, la sistematización de experiencias no es un proceso automático o espontáneo, que se realiza de forma inmediata. Es un proceso que debe realizarse intencionadamente, con base en una decisión explícita de realizarla. Por ello, requiere conciencia de lo que se busca conseguir con dicha sistematización y de las motivaciones que nos mueven a hacerla. También implica ser conscientes de sus posibilidades y sus límites, para no esperar obtener de ella ni más ni menos de lo que nos puede dar. Implica también una planeación definida de cómo y quienes la van a realizar, con base en una opción metodológica.

g) Produce un conocimiento que potencia la propia práctica con un sentido transformador. Se trata de una mirada a la experiencia vivida pero no para quedarse en el pasado, sino para proyectarse hacia el futuro. Es una producción de conocimiento para la acción transformadora, que es posible en la medida que comprendemos mejor el entramado de relaciones que explican nuestro quehacer. Al poder identificar los factores que las dificultan o facilitan, así como las principales fuerzas en tensión, los y las protagonistas de las prácticas, obtenemos nuevas o mejores pistas de cómo y dónde enfatizar para producir cambios, superar resistencias, generar sinergias, enfrentar otras propuestas y tendencias y, así, proyectar nuevos horizontes de más largo alcance o de más amplia perspectiva. En ese sentido, potencia nuestras capacidades y nuestras responsabilidades como personas, como sujetos protagonistas de la historia que queremos edificar.

Sistematización de experiencias y construcción de nuevas relaciones de poder

> "hablemos de lo imposible, porque de lo posible se sabe demasiado"
>
> ***Silvio Rodríguez***

Por todo lo dicho anteriormente, tenemos que concluir que la sistematización de experiencias no puede nunca concebirse como un empeño ante el cual podamos ubicarnos desde una posición de neutralidad. Se trata de producción de conocimiento, pero de un conocimiento situado históricamente, por lo tanto preñado de todas las contradicciones en las que está inmersa la experiencia y situado también, para quien la realiza, como un desafío activo de cara a ser protagonistas de una historia por construir. En ese sentido, la sistematización está íntimamente vinculada a las relaciones de poder en que se debate la experiencia, y en la medida que se trata de un esfuerzo de apropiación crítica, propositiva y transformadora, la sistematización aportará a la construcción de nuevas relaciones de poder.

Afirmamos por ello, parafraseando el título de un libro reciente de Marco Raúl Mejía, la sistematización de experiencias, "empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica"[81]. Veamos algunas de sus posibilidades:

> a) Al sistematizar las experiencias valoramos de otro modo las *iniciativas* de las personas que participamos en ellas: nuestras acciones, reflexiones y sentimientos; nuestras ilusiones, planes, capacidades y esfuerzos. Esto permite identificar mejor nuestras potencialidades y sentir que somos capaces de hacer cosas interesantes, de llevar nuestras iniciativas a la práctica. Nos permite reconocer que es posible que las situaciones

81 Mejía M.R. (2008): La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica, desde la propuesta para sistematizar la experiencia de Habilidades para la Vida. Bogotá, Desde Abajo.

cambien y, sobre todo, que nosotros somos capaces de producir esos cambios. Eso, nos empodera.

b) Al sistematizar se refuerza la *imaginación creadora*, lo cual no es nada fácil en el contexto en que vivimos donde la tendencia dominante lleva a reforzar la resignación "realista" y la búsqueda de salidas "fáciles", un contexto en el que lo que predomina es buscar acomodarse a lo que hay, a lo posible. Entonces podremos reforzar nuestras iniciativas como factor de ejercicio de poder, por ejemplo, para fortalecer la capacidad de presión y de afirmación; para canalizar la indignación, para no quedarse en silencio ante atropellos, injusticias o inequidades; para no simplemente hacer "lo que hace todo el mundo". Eso, nos empodera, nos permite ejercer poder.

c) Al sistematizar nuestras experiencias podemos fortalecer nuestra *capacidad de propuesta*. Podemos encontrar explicaciones más claras de por qué algunas cosas funcionaron mejor que otras. Podemos reafirmar y fundamentar con mayores argumentos los sentidos con los que estamos llevando a cabo determinados procesos. Podemos encontrar colectivamente los lazos de nuestras fortalezas para reforzarlos y los hilos de nuestras debilidades para superarlas, de ahí que podemos proponer con mayor fuerza y mayor claridad. Eso, nos empodera, nos permite ejercer poder.

d) Al sistematizar nuestras experiencias podemos reconocer y reforzar nuestra *capacidad de gestión* de proyectos y procesos propios que se hayan adecuado a las necesidades de los grupos sociales y que hayan incorporado decisiones y disposiciones colectivas en los campos de salud, educación, participación comunitaria, equidad de género, soberanía alimentaria, atención de emergencias, etc. Se podrá valorar mejor, entonces, lo que hemos podido generar con nuestras propias fuerzas y lo que hayamos podido impulsar en otros actores

(por ejemplo, funcionarios estatales) para el cumplimiento de sus responsabilidades. Esa capacidad de identificar elementos que nos permitan crear respuestas y propuestas propias ante las necesidades, y a la vez, de exigir y vigilar el respeto a nuestros derechos por parte de otros actores, también nos empodera, nos permite ejercer poder.

e) Al sistematizar nuestras experiencias, reconocemos críticamente el rol jugado por los distintos actores. Por ello, podemos tener mejores elementos para reforzar los procesos de *articulación y alianzas*, así como los criterios de prioridad de acción colectiva para el futuro, basándonos en la lectura de la experiencia vivida. Esas formas nuevas o renovadas de articulación y de alianzas, nos empoderan, nos permiten ejercer poder.

Tal vez las respuestas que aún no se han encontrado a la búsqueda de un paradigma de transformación ética de la política y de construcción efectiva de una democracia radical, no se vayan a encontrar en la mente ilustrada de nadie, sino que se encuentran en germen en las experiencias diversas que se realizan en los múltiples campos de la acción económica, social, política y cultural, y que requieren ser recogidas, ordenadas, reconstruidas e interpretadas críticamente para alimentar esos nuevos paradigmas.

En definitiva, pues, la sistematización, al permitirnos penetrar en el entramado de relaciones de poder que atraviesan todo tipo de experiencias, tanto con una lectura crítica de las mismas, como con una actitud transformadora, es un factor de empoderamiento. Por ello, también, la sistematización de experiencias puede dar una contribución importante a la *reconceptualización de las teorías políticas existentes*, aportando elementos que provengan de la interpretación crítica de las relaciones de poder que se generan en la vida cotidiana y no están restringidos al campo de las relaciones políticas formales (partidos políticos, instituciones, gobierno, administraciones públicas, etc.).

En ese sentido, las más importantes de estas relaciones de poder y que atraviesan definitivamente y con la mayor profundidad todas nuestras experiencias, son las relaciones de género. Por ello, no es posible, desde la perspectiva que proponemos, llevar a cabo procesos de sistematización de experiencias que no estén orientados por un enfoque de equidad de género, como veremos a continuación.

Equidad de Género y Sistematización

Vivimos en un sistema cuya estructura socio-cultural, está esencialmente permeada por la lógica de dominación patriarcal, la cual ha predominado a lo largo de toda la civilización occidental, pero ha adquirido rasgos particulares en el capitalismo y que se expresa de formas específicas en la actual época de hegemonía neoliberal. Lo anterior significa que la lógica de la dominación patriarcal atraviesa todas las relaciones humanas, por lo tanto, todas las experiencias que realizamos y que queremos sistematizar.

Así, la dominación de los hombres sobre las mujeres se reproduce y recrea en todos los campos y niveles: en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Interviene en los moldes y modelos de simbolización, construyendo subjetividades a través de la elaboración de ideales e imágenes que reflejan y refuerzan roles asignados y asumidos y, por lo tanto, genera estereotipos con contenido moral que juzgan lo adecuado o inadecuado a este respecto en la vida privada y en la pública. Esta estructura socio-cultural e histórica es la que ha marcado los patrones predominantes de socialización y conducta, construyendo relaciones inequitativas de género marcadas por el sentido de la dominación patriarcal.

En nuestra socialización como hombres y como mujeres, hemos sido influenciados por esos patrones predominantes, que además de generar en nosotros determinadas ideas y argumentos, han incidido también en todas nuestras subjetividades, en nuestras sensibilidades y

en nuestras identidades. Son los factores –generalmente inconscientes- que en lo más íntimo de nosotros y nosotras generan seguridades y temores; imposiciones y represiones; exaltaciones e invisibilizaciones; actitudes de supremacía y de inferioridad; de mandato y de obediencia; de manipulación y de autocensura. Son las pautas que orientan, moldean, empujan o limitan nuestros deseos y nuestras intuiciones; nuestras aspiraciones y nuestras resignaciones; nuestras percepciones y nuestras disposiciones; nuestros placeres y nuestros sufrimientos; es decir, nuestros sentidos, sensaciones y sensualidades. Todo el campo de componentes subjetivos que conforman las experiencias que vivimos, pensamos y sentimos… y que nos proponemos sistematizar.

Esta socialización inducida, genera y reproduce en la lógica de la vida toda, relaciones patriarcales de poder: relaciones autoritarias marcadas por la desigualdad, la discriminación, la violencia y la exclusión (presentes en todos los ámbitos: desde el campo de las relaciones sexuales y familiares, hasta en el ámbito de las leyes, los espacios de decisión y el acceso al ejercicio de los derechos como seres humanos). Nuestra feminidad y nuestra masculinidad se define así, con base en una relación de poder: en relación al "otro" o la "otra" influenciado por estas pautas. En esta relación autoritaria de poder, se genera una contradicción profunda entre la necesidad y el rechazo; la necesidad del otro y de la otra y rechazo para poder ser lo que soy. Nuestra identidad propia estará marcada siempre por la relación que establezcamos con las demás personas.

Estas relaciones autoritarias y verticales de poder, generan identidades incompletas, trastocadas, deformadas, "in-equitativas" en ambos lados: en las identidades masculinas y en las identidades femeninas así concebidas. Al estar basadas en la necesidad de dominación, ésta atraviesa de forma perversa nuestras relaciones como personas, impidiéndonos ser seres humanos plenos, capaces de vivir la vida y la historia como un esfuerzo de liberación de las ataduras de las opresiones que nos limitan y reducen tanto a los hombres, como a las mujeres.

El feminismo, en sus diversas corrientes y enfoques, como reivindicación de los intereses de las mujeres, es un movimiento y una concepción de la vida basada en la resistencia a dicha dominación y la lucha por su transformación. Así, a lo largo de la historia de la humanidad nos encontramos con una serie de procesos y movimientos que permanentemente han reflejado esta búsqueda. Sin embargo, es en la sociedad capitalista donde surgen con mayor fuerza las luchas y reivindicaciones de las mujeres: primero a favor de la igualdad de los derechos civiles y políticos; posteriormente a favor del pleno reconocimiento a todos los derechos, y más recientemente, como apuesta por la conquista de un paradigma de cuidado de la vida.

Los movimientos de mujeres y las luchas feministas, a las que se han unido las luchas de los movimientos por el respeto a la diversidad sexual, han permitido, en particular en los últimos años desvelar la lógica del sistema patriarcal y han significado un cuestionamiento radical al paradigma de dominación que ha marcado la civilización contemporánea, generando un proceso irreversible en el avance de la conquista de los derechos de las mujeres, de su empoderamiento y del establecimiento de nuevas relaciones entre los géneros marcadas por la equidad. Es en función de esta perspectiva que han surgido muchas importantes propuestas de sistematización de experiencias *con enfoque de género* o *para el empoderamiento de las mujeres.*

Dice Ana Felicia Torres, una de las compañeras que más ha aportado conceptualmente sobre este asunto:

> "Asumimos la sistematización de experiencias como un instrumento pedagógico y político para el empoderamiento de las mujeres. La propuesta de sistematización de experiencias se propone aportar a un cambio social e intenta colocarse en una perspectiva dialéctica: reconocer la existencia de relaciones contradictorias entre los géneros.
>
> Frente a dicha contradicción esta propuesta de sistematización hace una opción ética, política y metodológica: *favorecer el empoderamiento y la construcción de autonomía por parte de las*

mujeres. Esto no es sinónimo de agudizar intencionalmente las contradicciones, ni tampoco de promover el conflicto. No es una propuesta de sistematización que opera en contra de nadie. Su sentido es más bien actuar a favor de las mujeres. Es una propuesta de sistematización que apuesta a la deconstrucción y reconstrucción de las identidades femeninas. Su horizonte ético es propiciar condiciones para que las mujeres, individualmente y como género, sean más felices y tengan una mejor calidad de vida. La sistematización de experiencias puede facilitar el camino en esta dirección, al fomentar la asertividad y la grata experiencia de saberse constructoras del destino propio y en alguna medida, de la historia social y política de la que somos parte…

Un ejercicio de tal naturaleza, indiscutiblemente tiene un impacto en las relaciones sociales de género, en la vida privada y en la pública. Sin embargo, no se está apostando explícitamente a activar el conflicto y la confrontación como medios de conquista de autonomía y de poderes. Apostamos a que la evidencia de mujeres autónomas, centradas en sí mismas, reconciliadas con su género, será el mejor incentivo para que otros y otras se dispongan a "ponerse en movimiento".

Esto implica en alguna medida, asumir la contradicción de los polos opuestos desde otra perspectiva. Se baja el perfil a la oposición como motivación y se indaga sobre la construcción de las personas, su subjetividad y sus relaciones a partir de motivaciones menos heterónomas. De repente un poco más egocéntricas y hedonistas. Ambas, muy escasas en la vida de las mujeres.

Esta propuesta ética, política y metodológica de sistematización, tiene como centro el autocuido, en el plano individual y colectivo. Esto tiene una relación directa, con el empoderamiento, entendido como un proceso continuo y sostenido por medio del cuál las personas y los colectivos

> identifican y se apropian de recursos, relaciones, espacios, bienes y los utilizan como poder".[82]

Y en otro texto, donde desarrolla más largamente los fundamentos políticos y epistemológicos de esta propuesta, así como elementos metodológicos directamente relacionados con ella:

> "El uso de un lenguaje inclusivo y de dispositivos pedagógicos y didácticos que visibilicen a las mujeres, sus necesidades y demandas, se potencian cuando se inscriben en una propuesta de sistematización de experiencias que se construye y pone en práctica desde este lugar: el empoderamiento de las mujeres organizadas; la reconstrucción de las feminidades aprendidas y asumidas y la reconstrucción de nuevas formas de ser mujeres en una nueva sociedad. Indiscutiblemente esto aportará muchas luces para reconstruir y reconstruir las masculinidades y para replantear la relación de las personas y de los colectivos con los procedimientos e instituciones económicas, sociales y políticas, que condensan núcleos "duros de poder" caracterizados el clientelismo, la intolerancia a la diversidad, la misoginia, el racismo y muchas otras formas de exclusión social"[83]
>
> "Reconstruir históricamente experiencias de mujeres tiene también desafíos metodológicos, políticos y pedagógicos. Uno de ellos, es el diseño de una estrategia metodológica que permita que las mujeres den cuenta de su experiencia desde los "lugares intelectuales y emocionales" más a su alcance; reivindicándolos como poder y no como des-poder. Derivados de ahí, desafíos a nivel de los mecanismos y de los instrumentos para reconstruir estas historias.

82 Torres, A.F. (2008): Sistematización de Experiencias, relaciones de género y empoderamiento de las mujeres; San José, CEP Alforja. (documento para capacitación en talleres).

83 Torres, A.F: (2002). Sistematizando experiencias de mujeres para el empoderamiento: una propuesta desde la práctica. San José, CEP Alforja, en la biblioteca virtual: *www.cepalforja.org/sistematizacion/biblio.shtml p. 7.* En esta biblioteca virtual, en la sección "Sistematización y enfoque de género", podemos encontrar muchos documentos que abordan con detalle y profundidad esta perspectiva.

> Reconstruir las experiencias de las mujeres desde esos lugares, supone en gran medida la transgresión de paradigmas que sobredimensionan la racionalidad fría, lo cronológico, lo individual, lo objetivo. Reconstruir las experiencias de las mujeres, de cara a su empoderamiento, implica reconstruir la historia desde el "reverso", desde el "no lugar". Ese reverso, pasa por recuperar la experiencia personal –en el entendido de que lo personal es político- y la experiencia subjetiva.
>
> Dejar emerger los miedos, los dolores, los sufrimientos, la cólera y los enojos; los partos y los abortos; los maridos y compañeros; las pérdidas; los nacimientos y las muertes; las enfermedades; el ciclo de vida de nuestros cuerpos; los poderes perdidos y ganados; las abuelas y abuelos; los padres y las madres; la maternidad; la esterilidad y la fecundidad. Reconstruir la historia desde estos cuerpos de mujeres y desde este cuerpo de las mujeres como género, buscando en ella el poder y el empoderamiento. Dejarlos salir ya no como sanción y como necesidad; dejarlos salir como pasión y como potencia" [84]

Sin embargo, la búsqueda por conquistar avances en cuanto a equidad de género, no puede ser un esfuerzo exclusivo de las mujeres. Suponen la incorporación activa de los hombres en la reconstrucción de los factores y sentidos de nuestra identidad masculina, con base en un nuevo paradigma de la vida personal y la vida en sociedad. Por ellos suscribimos con Ana Felicia que "tal vez el desafío de fondo se ubique en la capacidad de quiénes sistematizan, de ubicar este esfuerzo de análisis e interpretación crítica, con un énfasis puesto en las contradicciones sociales de género, en el marco de un proceso civilizatorio más amplio, del que son partícipes muchas mujeres y cada vez más hombres: cambiar el paradigma patriarcal, depredador de personas, de sociedades y de la naturaleza"[85].

La búsqueda por conquistar avances en cuanto a equidad de género,

84 Torres, A.F: (2002). pp. 30-31

85 Mismo texto, p. 44.

será un proceso históricamente largo y quizás nunca concluido totalmente. Se convierte así no en una meta a lograr "algún día", sino en un sentido que debe orientar nuestra visión y nuestra acción "desde ahora" y desde "el acá" de cada día (el sentido y el objetivo estratégico no están al final de un camino por recorrer, sino que determinan el rumbo de cada paso que damos, mientras vamos haciendo el camino). Todo esto supone para nosotros los hombres, cuestionar, criticar, desmantelar, deconstruir el paradigma de relaciones de poder y de nuestra ubicación en él, con el que hemos sido socializados. Supone desmontar nuestras certezas, seguridades, moldes y matrices con los que llevamos a cabo (consciente o no) el ejercicio de un rol de dominación que se convierte en una carga y una anulación de nuestras capacidades para construirnos plenamente como personas.

Supone, también, que a través de la sistematización de nuestras experiencias, generemos procesos de reflexión crítica y diálogos de búsqueda entre nosotros los hombres, para reconocer, objetivar y desarmar la estructura de dominación autoritaria y de imposición con la que hemos identificado nuestra masculinidad. Supone, además, establecer diálogos constructivos y creativos -mutuamente cuestionadores- con mujeres críticas y dispuestas a la reconstrucción de nuestras relaciones de género y a la eliminación del esquema de dominación autoritaria, lo cual supone también para ellas tomar distancia de ese paradigma y evitar su reproducción a la inversa. En fin, supone reconocer que se trata de una búsqueda y una construcción lenta y compleja, que toca fuertemente nuestras ideas, valores, sensibilidades y sensualidades y que, por tanto, no puede realizarse "desde afuera y de un momento a otro", sino "desde adentro y a través de un proceso largo y complejo de reconstitución de nuestras identidades". En la medida que se trata de negar y deconstruir una situación de dominación y de privilegio, habrá que ser tan firmes como pacientes; tan cuestionadores y cuestionadoras, como respetuosos y respetuosas; tan exigentes y radicales con los resabios y reticencias, como sensibles y estimuladores de los avances de cada quien.

Por todo ello, como efecto de estas búsquedas y contribuciones desde el movimiento de mujeres y feministas, de recreación de las identidades masculinas y de respeto a las diversidades, está colocada ya, de forma definitiva en la agenda de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales, la importancia de contar con una perspectiva y/o enfoque de equidad género como base de una nueva mirada paradigmática, como aporte a la renovación y recreación de la teoría social y política contemporánea. Este enfoque es indispensable que esté presente en *todos los planes, proyectos y procesos de sistematización de experiencias* y no sólo en los que se toca explícitamente las condiciones de las mujeres o en experiencias realizadas por grupos u organizaciones de mujeres.

Tenemos que aprovechar la sistematización de experiencias, como una excelente oportunidad para no dejar pasar el análisis crítico de todo tipo de actitudes y comportamientos personales que en el ámbito del trabajo con las organizaciones con las que trabajamos, en nuestras relaciones como compañeras y compañeros de equipo y en nuestras relaciones personales de la vida cotidiana, para ser coherentes con esta búsqueda. Esto supone desde abandonar el lenguaje discriminador sexista y utilizar un lenguaje inclusivo, reconociendo los temas claves sobre los que hay que defender la diferenciación de sexo y género; hasta tener políticas de discriminación positiva hacia las mujeres; proponer y poner en práctica actitudes y posturas críticas ante comportamientos machistas o reforzadores del machismo; generar sensibilidades y actitudes que favorezcan el diálogo crítico y que eviten producir "bloqueos" o resistencias innecesarias para comenzar a ahondar en esta mirada crítica y transformadora de las relaciones de poder, que no es otra cosa que la transformación profunda de nosotras mismas y nosotros mismos: nuestra re-creación como seres humanos plenos.

Finalizando, pues, este capítulo que hemos titulado: "sistematización de experiencias: un concepto en construcción", y habiendo revisado distintas conceptualizaciones y distintos criterios políticos, éticos y pedagógicos con los que se busca definir lo esencial de este empeño, nos faltaría sólo reafirmar que debemos seguir construyendo en las

prácticas de cada día, qué significa hacer una sistematización de experiencias. Por ello, quisieramos concluir esta parte, con una cita de nuestras amigas brasileñas Elza Falckembach, Denise Lima y Mara Vanessa Dutra, quienes afirman claramente que ésta no puede ser concebida ni como una herramienta, ni como una técnica, ni como un instrumento ni una metodología solamente, sino que la sistematización de experiencias es todo un **arte**:

> "La reflexividad que la sistematización exige de los sujetos, al promover el análisis y reconstrucción de los significados, relaciones y acciones que dan identidad a sus prácticas, estará, sin duda, ampliando su capacidad crítica y sus percepciones sobre lo que ocurre en otras esferas de la sociedad. Podrá volver complejas las necesidades, los sentimientos, las voluntades, los valores y los significados; podrá esclarecer los nexos entre los movimientos de las prácticas singulares y las dinámicas de la sociedad en su conjunto e, incluso, potencializar la creatividad y la sociabilidad individual, así como las de los colectivos que llevan adelante esas prácticas…
>
> Lo que se nos presenta como "movimiento vital y vida en movimiento", cuando problematizamos nuestras prácticas y las abrimos a la reflexión, es la capacidad de "divisar posibilidades y enfrentarnos a las imposibilidades"; abrir puertas, trazar nuevos rumbos para nuestras prácticas y para toda la vida social… resistirnos a ser reducidas y reducidos a mercancías.
>
> Si la sistematización lleva a eso, podemos concluir que hay razones para considerarla toda *un arte de ampliar nuestras cabezas y de autorizar a nuestros cuerpos a expresar necesidades, expectativas y voluntades* en un movimiento que busque la adecuación entre los discursos y las acciones. Movimiento que solidifica los nexos entre reflexión y acción, entre teoría y práctica; que crea identificaciones y da sentido a las vidas humanas."[86]

86 Programa Piloto para a proteção das florestas tropicais do Brasil, do Ministério do Meio Ambiente. (2006). *Arte de ampliar cabeças; uma leitura transversal das sistematizações do Programa de Projetos Demonstrativos*. Brasília. MMA.

Capítulo III

Para qué sirve la sistematización de experiencias (Características, utilidades y condiciones)

De vez en cuando
hay que hacer una pausa
contemplarse a sí mismo
sin la fruición cotidiana
examinar el pasado
rubro por rubro
etapa por etapa
baldosa por baldosa
y no llorarse las mentiras
sino cantarse las verdades.

(Mario Benedetti)

Principales características de la sistematización de experiencias

Con base en todos los elementos señalados anteriormente, pasemos a ver algunas características fundamentales que tiene la Sistematización de Experiencias:

1. Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.

Una primera característica fundamental de la sistematización de experiencias es que permite producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia. Se trata así de realizar un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica que, además de posibilitar una mejor comprensión de ella en su concreción, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma y sus condiciones particulares.

En este sentido, partiendo de lo vivido, la sistematización construye intencionadamente un *conocimiento ubicado*, que nos posibilita abstraer lo que estamos haciendo en condiciones particulares y así encontrar terrenos fértiles donde abrirse a la generalización es posible. Quien sistematiza, produce conocimiento desde lo que vive, siente, piensa y hace; desde sus intereses, sus emociones, sus saberes, sus acciones y omisiones. Sin embargo, este empeño cognoscitivo no se devuelve solamente a la experiencia que le sirve de punto de partida, sino que -en la medida que supera la mirada descriptiva y puntual y logra penetrar en el movimiento relacional y complejo de sus componentes y el dinamismo de su trayectoria- se vincula a una comprensión conceptual cuya abstracción le permite abrir pistas de vinculación con otras situaciones, saberes, acciones y emociones que son producto de otras experiencias. La mirada "sistematizadora" sobre una experiencia particular, implica realizar un giro reflexivo e interpretativo de mayores alcances y perspectivas, para ser considerada realmente como tal.

A su vez, es esta condición la que permite que se pueda retornar a la experiencia de la que se partió, con elementos que posibilitan transformarla. Si no podemos trascenderla conceptualmente, si no podemos más que describirla, no tendremos cómo pensarla o imaginarla de otra manera, consecuentemente, no podremos transformarla.

2. Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes

Otra característica fundamental de la sistematización de experiencias, consiste en que recupera lo que sucedió a lo largo del proceso de una experiencia, haciendo siempre una reconstrucción histórica de dicho proceso y ordenando los distintos elementos que tuvieron lugar en él, tal como se registró y tal como fueron percibidos por sus protagonistas en ese momento. Sin esta recuperación del proceso y esta reconstrucción histórica, podremos estar haciendo muchas otras interesantes, ricas y válidas reflexiones sobre la práctica, pero no estaríamos haciendo una *sistematización*. Ellas nos permiten una esencial "toma de distancia" de lo que experimentamos vivencialmente, es decir, una "objetivación" que nos posibilita mirarlo desde lejos y con una visión de conjunto, tareas propias del ejercicio sistematizador.

Pero vale la pena recalcar que este es un primer paso - necesario e indispensable para una mirada crítica - pero sólo es el punto de arranque de la sistematización de experiencias. Porque no se trata únicamente de reconstruir y ordenar lo que sucedió. Nuestra propuesta exige que busquemos comprender e interpretar las razones y sentidos de fondo para que esos procesos se dieran de esa manera; la relación que se dio entre sus múltiples factores; las consecuencias y sus causas; los efectos y las raíces; las contradicciones, coherencias e incoherencias; continuidades y rupturas; vínculos y ausencias. Así, sólo comprendiendo e interpretando críticamente lo que hemos ordenado y hemos reconstruido, podremos sacar lecciones de la propia práctica.

Por ello, dado que en la sistematización trabajamos con experiencias particulares, necesitamos contar con criterios rigurosos de aproximación a la realidad histórico-social, que tengan validez y confiabilidad. Un camino metodológico que incluya instrumentos adecuados que permitan reconstruir y describir de la manera más concreta, detallada y precisa posible; pero no para terminar allí, sino para poder hacer una interpretación, lo cual supone una postura teórica y epistemológica que valora tanto lo descriptivo como lo interpretativo.

Esta característica de la sistematización de permitir la obtención de lecciones desde la experiencia, las cuales deben servir a la propia experiencia y abrirnos al diálogo con otras, nos exige situarnos en un paradigma epistemológico dialéctico y complejo; supone una manera de ver el mundo, de situarnos en el mundo y ante el mundo, como sujetos y como objetos; una postura en la que la acción, comprensión y la transformación del mundo forma parte de un mismo movimiento. Entonces: reconstruimos, ordenamos, recuperamos lo acontecido en nuestra experiencia particular, para comprenderlo e interpretarlo como parte de una práctica histórico-social, lo que posibilita sacar lecciones de esa experiencia con una intención transformadora, todo lo cual supone una postura teórico-práctica comprometida y no meramente contemplativa o explicativa.

3. Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias

Otra característica fundamental de la sistematización de experiencias es que no sólo pone atención a los acontecimientos o situaciones, a su comportamiento o evolución, sino también –y especialmente- a las interpretaciones que tienen las personas, hombres o mujeres, que son sujetos y protagonistas de dichas experiencias. Es más, en nuestra propuesta, las personas que son sujetos de las experiencias, deben ser los principales sujetos de su sistematización, convirtiéndose ésta en un espacio para que sus interpretaciones, sus intuiciones, sus intenciones, temores y aspiraciones vividas sean compartidas, discutidas, confrontadas.

El proceso de una sistematización posibilita identificar y explicitar las diversas opiniones de las personas en torno a sus experiencias vividas. Dichos saberes y conocimientos, muchas veces desordenados o dispersos, son organizados y puestos en orden gracias a la sistematización. Al sistematizar, las personas recuperamos de manera ordenada lo que *sabemos* sobre nuestras experiencias; también descubrimos *lo que no sabemos* acerca de ellas, pero además se nos revela *lo que no sabíamos que ya sabíamos* y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros.

Esta característica significa que los sujetos, especialmente las personas de los sectores y organizaciones populares que participan en procesos educativos y organizativos, deban valorizar con la sistematización, todo el caudal de saberes y conocimientos que ya tienen, de tal manera que se contribuya a romper el esquema tradicional según el cual los sujetos populares "no saben" y deben esperar el saber que es propiedad de las personas profesionales, intelectuales y técnicas o "especialistas" y "estudiadas" en determinadas materias. Permite, por otra parte, reconocer los límites de esos mismos saberes y conocimientos, generando una actitud de reflexión crítica y propositiva que busque con interés el tener mayores y más profundos elementos para la comprensión de situaciones complejas o para las cuales el saber acumulado hasta el momento se muestra insuficiente.

4. Contribuye a identificar las tensiones entre el proyecto y el proceso.

La mayoría de experiencias educativas, organizativas, de promoción o participación social, se realizan como parte de un programa institucional o como ejecución de un determinado proyecto, el cual corresponde a una propuesta de planificación elaborada previamente. Es decir, normalmente trabajamos con base en *planes y proyectos* que son los que van a generar *procesos*, los cuales se constituirán en *experiencias* para las personas participantes.

El plan o proyecto tendrá, así, sus objetivos, resultados esperados, metas a lograr, propuesta de actividades y de procedimientos de ejecución, con base en un cronograma definido previamente, responsabilidades asignadas, etc. Sin embargo, ninguna ejecución de dichos planes o proyectos se realizará exactamente como se tenía pensado, precisamente porque desde el mismo momento en que se comienza a ejecutar lo planeado, ocurrirán situaciones que no podían preverse antes de comenzar. Y esto no sólo porque suelen ocurrir imprevistos en las circunstancias que atañen al proyecto, sino precisamente porque la primera intervención desata un *proceso vivo y dinámico* que pone en interrelación inédita los distintos elementos en juego.

Este proceso, en el que intervienen factores objetivos y subjetivos, acciones y reacciones de las distintas personas que participan, no podía preverse con anticipación en todos sus extremos. Así, comenzarán a producirse siempre "distancias" entre lo planeado y lo realizado y surgirán ideas nuevas, actitudes, modificaciones pequeñas o grandes a lo que se tenía pensado hacer (desde un cambio de horario hasta la modificación de un objetivo), lo cual marcará, de ahora en adelante, un proceso impredecible desencadenado por la ejecución real de lo originalmente concebido de forma ideal.

El plan o el proyecto servirán ahora de guía orientadora, pero requerirán de un esfuerzo de monitoreo o seguimiento que vaya tomando el pulso de lo que sucede, para ir haciéndole los ajustes necesarios. De esta forma, los criterios, métodos y procedimientos de seguimiento, así como las propuestas de innovaciones o cambios que se hagan, pasan a ser ahora parte integrante de este proceso inédito, y se convierten en factores de la experiencia que tampoco podían predecirse al formular el plan. Además, de cuando en cuando habrá que hacer un "corte" evaluativo para medir o valorar el alcance o no de los resultados, metas u objetivos previstos originalmente y realizar ajustes mayores a la planificación original, todo lo que pasará a incorporarse a las novedades del proceso real.

Y así transcurre la ejecución del proyecto: permanentemente nos encontraremos ante una serie de situaciones que generan *opciones* posibles: continuar, suspender, atrasar, innovar, modificar, repetir… y dichas opciones nos llevarán a tomar *decisiones* con base en algún criterio explícito o implícito (compartido o no) de quienes son protagonistas de dicho proceso. Y así, de decisión en decisión, ante las opciones diversas a las que constantemente nos enfrentamos, vamos marcando la ruta real del proceso, la cual puede o no coincidir con la ruta original prevista en el proyecto. Nuestras decisiones van constituyéndose entonces, en nuevos puntos de referencia para los siguientes pasos a seguir…

Y esto, siendo tan frecuente y tan propio de los procesos vivos, dinámicos y complejos que ponemos en marcha con nuestros planes y proyectos, muchas veces no es tomado en cuenta como un factor *decisivo* en las experiencias.

Aquí es donde interviene, entonces, la sistematización de experiencias con un aporte insustituible: reconstruir el trayecto real que siguió el proceso tal como ocurrió (no el que idealmente teníamos pensado); identificar los factores que intervinieron, cómo lo hicieron; qué cambios se realizaron, qué etapas efectivas se recorrieron (no las que teníamos planeadas en el proyecto); cuáles comienzan a ser los momentos significativos o factores decisivos de la marcha del proceso y –sobre todo- *por qué* se dio de esta manera: la razón y el sentido de los cambios y las decisiones tomadas; las implicaciones que tuvo el haberlo hecho y los nuevos escenarios que surgieron… Y en esa identificación de las tensiones entre proyecto y proceso, entre lo planeado y lo que se realiza, la sistematización de experiencias posibilita construir un conocimiento "preñado y nutrido" por la dinámica real de lo acontecido. Este conocimiento proveniente de la sistematización podrá contribuir en gran manera a enriquecer nuestra práctica, más aún si se relaciona con los aportes que provengan del seguimiento y de la evaluación (esta última, mucho más referida al proyecto o al plan original, como veremos en el siguiente capítulo). De ahí que afirmemos

enfáticamente que la sistematización no puede nunca sustituir a la evaluación y viceversa, sino que se requieren mutuamente.

5. Identifica y formula lecciones aprendidas.

El esfuerzo interpretativo que realiza la sistematización de experiencias no puede concluir en formulaciones generales o consideraciones abstractas. Tiene que volver a la práctica con una propuesta transformadora. Es por ello que consideramos que las conclusiones de un proceso de sistematización representan *aprendizajes* que provienen de la reflexión crítica desde y en torno a nuestras experiencias. Incluso ya es común utilizar el término "lecciones aprendidas" para referirse a este tipo de conocimiento producido.

Pero, ¿qué significa arribar a lecciones aprendidas? Significa que, con base en una mirada crítica respecto al trayecto reconstruido de una experiencia, hemos podido identificar problemas claves, cuestionamientos, tensiones y contradicciones que atraviesan el corazón del proceso vivido y que pueden conducir al replanteamiento de nuestra intervención sobre el proceso. También significa explicitar los principales hallazgos que se encontraron al hurgar en la complejidad de la experiencia vivida y descubrir las conexiones e interrelaciones que existieron -en este caso- entre sus diferentes factores; hallazgos y descubrimientos que no son simples constataciones descriptivas de lo que ocurrió, sino que develan las lógicas y sentidos ocultos "detrás" o "debajo" o "en el fondo" de la apariencia dispersa de los acontecimientos, por lo que es posible, ahora sí, mirar más allá de ellos.

Si una sistematización concluye simplemente con afirmaciones que confirman lo que ya se sabía o repite generalizaciones que son conocidas y no descubre algún factor de interpretación propio de lo inédito de cada experiencia, quiere decir que algo no se hizo con la profundidad debida (por ejemplo, sistematizar un año de una experiencia organizativa para concluir que "cuando las personas

participantes se implican con interés en un proceso que responde a sus necesidades, los resultados organizativos son más fuertes" significa una gran pérdida de tiempo pues no hacía falta hacer esa sistematización para "descubrir" dicho aprendizaje).

Por otra parte, las lecciones aprendidas provienen también de la identificación de factores movilizadores o dinamizadores que, en el caso de la experiencia sistematizada, permitieron proyectarla con mayores resultados o con nuevas perspectivas. La obtención de este tipo de aprendizajes posibilita formular criterios para continuar utilizando dichos factores o para potenciarlos más aún en el proceso a seguir, sabiendo que han tenido dicho rol. Por supuesto, que esto también permitiría formular recomendaciones para otras experiencias (pero siempre como aprendizajes ubicados en condiciones específicas que no se podrían "repetir" o "aplicar" de forma mecánica o como "receta").

6. Hace posible documentar las experiencias y elaborar materiales y productos comunicativos de utilidad para el trabajo de las organizaciones.

Habrá quedado claro, a estas alturas, que la sistematización no se reduce a documentar lo ocurrido a lo largo de una experiencia. Sin embargo, eso no significa que la documentación o el registro no sean tareas muy importantes y que pueden, incluso, ser decisivas para lograr un buen resultado en una sistematización.

Es un lugar común el que se indique que en muchas instituciones y organizaciones "no tenemos el hábito de escribir" o "no tenemos costumbre de documentar lo que hacemos". Ambas actividades, sin embargo, son cruciales para que podamos imprimir coherencia a nuestros proyectos y programas de trabajo, impulsando procesos de "acumulación" (no cuantitativa, sino cualitativa) de nuestro quehacer, que nos permitan ir construyendo plataformas de acción cada vez

más sólidas, afirmándonos sobre lo construido para aspirar a metas de mayor y mejor alcance.

El hábito de escribir, en este caso, no es tan importante en sí mismo, ni significa simplemente "tomar nota" de lo que acontece (lo cual está bien, pero no es suficiente). Aquí hablamos de *escribi*r como realización de un ejercicio reflexivo a partir y sobre una situación vivida, que se ejerce, entonces, como una segunda "mirada - pensada" sobre y desde nuestro quehacer. Redactamos, en este caso, lo que pensamos sobre lo que hemos hecho o nos ha sucedido. Al igual que fotografiamos algo que seleccionamos en particular de todo lo que estaba sucediendo o grabamos una conversación que nos parece interesante o filmamos un acontecimiento en el que participamos, siempre con determinado enfoque o intención.

De esta manera, construir el hábito de documentar no se refiere a un hábito mecánico, sino significa reforzar la costumbre de reflexionar sobre la práctica que realizamos cotidianamente, lo cual tendrá como resultados no sólo el plasmar nuestras ideas en un trozo de papel o en un archivo de computadora o en una diapositiva o en una cinta de vídeo, sino que, fundamentalmente, nos permitirá incluir en nuestro quehacer un componente de pensamiento crítico e intencionado, evitando la acción irreflexiva o la rutina mecánica.

Cuando al sistematizar volvemos a esos registros documentados cerca del momento en que habíamos realizado las acciones, descubriremos cuánto nuestra memoria ha dejado por fuera y descubriremos una fuente riquísima de ideas y situaciones que podremos utilizar para elaborar materiales escritos, sonoros o audiovisuales basados en la documentación existente. Así, testimonios, relatos, fotografías, frases grabadas, canciones, dibujos, textos, entrevistas, etc., nos permitirán elaborar productos comunicativos surgidos de la experiencia, que vuelven ahora nuevamente sobre ella misma, para enriquecerla. Todo esto como una contribución "adicional" de la sistematización de nuestras experiencias.

7. Fortalece las capacidades individuales y de grupo.

Siguiendo la lógica del acápite anterior, es claro que incorporar en nuestro quehacer una mirada reflexiva permanente nos permitirá desarrollar capacidades personales y colectivas muy importantes. Nos "habituaremos", entonces, a construir pensamientos contextualizados e ideas propias, a tener miradas originales y desarrollar sensibilidades diversas ante lo que hacemos cada día. Es el fin de la rutina.

Una institución, programa o equipo de trabajo que sistematiza regularmente sus experiencias, construye un pensamiento colectivo muy rico y muy original porque proviene de prácticas reales analizadas y debatidas. Pero además, construye un pensamiento que le sirve al conjunto de las personas participantes de muestra de lo que pueden lograr sumando y articulando los aportes particulares de cada quien, aunque esto no signifique que se llegue a un consenso absoluto ni permanente. El debate y la polémica a partir de las diferencias, por el contrario, serán un sinónimo de vitalidad teórica y práctica, que desarrollan en el equipo la capacidad de debatir, de disentir, de tolerar, de argumentar, de sintetizar y de matizar. Sin caer en el extremo de debates estériles o bizantinos, pues todo lo que se sostiene o se cuestiona tiene una base de referencia práctica que le servirá de "polo a tierra" y que evitará perderse en la argumentación vacía y sin sustento. Genera, a su vez, consensos sólidos que pasarán a ser patrimonio del todas las personas como parte de una cultura institucional u organizacional compartida.

Por otra parte, la práctica constante de la sistematización posibilita que los distintos equipos, áreas o programas de trabajo de la institución, estén al tanto de las visiones, perspectivas y posturas del resto, lo que se traducirá en mejor comunicación, mayor articulación de los planes de trabajo y un desempeño más eficaz y eficiente de las actividades.

8. Las personas que son protagonistas de la experiencia deben ser las principales protagonistas de su sistematización, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas.

Por todo lo señalado, en nuestra concepción de sistematización no tiene sentido que quienes sistematicen puedan ser otras personas distintas a quienes realizaron, vivieron, sufrieron, disfrutaron la experiencia. Ellas deben ser sus principales protagonistas, pues nadie podría recuperar el proceso vivido con todos sus elementos e interpretarlo críticamente de la manera que ellas lo podrían hacer.

Sin embargo, no significa llevar esta idea al extremo en el que cada persona solamente podría sistematizar su propia experiencia y terminaríamos concluyendo en sistematizaciones unipersonales, individuales y cerradas… Quiere decir que en un colectivo las personas que han participado *de alguna manera* en el proceso o están vinculadas a la organización o programa en cuestión, por supuesto que pueden y deben participar en su sistematización, incluso si han tenido una vinculación muy limitada o temporal, pero es desde esa vinculación que podrán contribuir.

Tampoco significa que todas las personas tienen que participar en *todos* los momentos del proceso de sistematización o deben hacerlo de la misma manera. Podrá haber casos en que se participe más en uno u otro momento (la definición de objetivos y contenidos o en la recuperación histórica, o en la interpretación crítica, etc.). En otro capítulo señalaremos otras variantes metodológicas posibles y sus criterios, pero por ahora indiquemos simplemente que la participación puede darse de formas muy variadas.

Por otra parte, ocurre con frecuencia que un colectivo quiere sistematizar una experiencia vivida, pero no sabe cómo hacerlo. Por eso, puede requerir el apoyo y asesoría metodológica o de contenido de alguna o algunas personas que no forman parte del colectivo de la experiencia, pero que tienen competencia metodológica o

temática para aportar; por supuesto. Pero eso no significa que esas personas vayan a sustituir a las protagonistas directas de ninguna forma. Pueden ayudar a que el colectivo sistematice su experiencia, pero no pueden hacerlo en lugar de ellos o ellas. Esta modalidad es muy diferente a aquélla que tal vez aún existe, en que un consultor o consultora se ofrecía "generosamente" a hacerle su sistematización a un grupo popular, bajo la consideración de que este grupo no tenía las condiciones o capacidades para hacerlo. Estamos totalmente en contra de estas prácticas que no solamente significan una subvaloración de las capacidades de la gente de los sectores populares, sino que implican reforzar una visión autoritaria y verticalista del control del saber.

En experiencias de asesoría metodológica que hemos realizado en varios países latinoamericanos, hemos podido constatar que nuestra propuesta es una tarea muy desafiante, pero enormemente satisfactoria, pues quienes tenemos la oportunidad de apoyar o coordinar metodológicamente un proceso de sistematización de algún colectivo que tiene una rica experiencia, resultamos obteniendo intensos, profundos e insospechados aprendizajes para nuestras propias prácticas.

Finalmente, todo lo mencionado hasta ahora en este apartado, nos parece que perfila una manera de entender *la sistematización de experiencias* y sus características fundamentales, que nos permite no confundirla con otros procesos de reflexión, de estudio, de análisis o comunicación de aspectos de la realidad social como la investigación, la encuesta participativa, la evaluación, el mapeo de alcances, el diagnóstico integral, el intercambio de autobiografías, la recopilación de testimonios, la catalogación y tipología de experiencias y otros, con los que la sistematización se complementa desde su aporte más específico.

Usos y utilidades posibles de la sistematización de experiencias

Con base en lo señalado en el apartado anterior, pasemos ahora a ver los distintos usos y utilidades posibles que tiene la sistematización de experiencias en los trabajos educativos, organizativos y de promoción social, teniendo como punto de partida la afirmación de que la sistematización no tiene sentido en sí misma, sino que debe ser útil *para* algo más. Hoy podemos decir que hasta "se ha puesto de moda" hacer sistematizaciones y, por lo tanto, muchos proyectos de promoción y desarrollo incluyen como un componente de su proceso: "hacer una sistematización", sin que se defina con claridad *para qué concretamente*, quiere realizarse. Muchas veces pareciera que se trata simplemente de dejar constancia de lo realizado, o incluso "escribir un documento" al final del proyecto, con lo que se reduce absolutamente las potencialidades que tiene el realizar bien este esfuerzo de interpretación crítica.

Para ver estos aspectos es importante que tomemos en cuenta las dos dimensiones de la sistematización a las que les podemos asignar una utilidad:

a) al proceso de la sistematización

b) al producto (o a los productos) de la sistematización

Aunque, por supuesto, estas dos dimensiones están estrechamente relacionadas, el diferenciarlas nos va a permitir encontrar usos y utilidades diferentes, cada una con su aporte particular. Sólo el hecho de llevar a cabo un *proceso* de sistematización de experiencias, ya va a significar para quien lo hace, asumir una postura crítica ante la experiencia; valorar determinados aspectos que no tendría en consideración si no lo hiciera; realizar una serie de ejercicios de registro, identificación, documentación, descripción y reflexión, con una regularidad y rigurosidad que no sería exigida normalmente por la marcha de la experiencia, y gracias a lo cual se vivirá una "nueva experiencia" dimensionada por el propio proceso original

y que podría llevar, incluso, a la adopción futura de determinados hábitos de trabajo y de formas de entender las experiencias que no eran corrientes anteriormente. Por su parte, prácticamente todo proceso de sistematización llevará a elaborar uno o más *productos* de sistematización y no sólo un "documento final".

Cuando se piensa que la sistematización se reduce a un "documento final", se dejan de lado un conjunto de posibilidades que quizás solamente la imaginación podría limitar: desde productos parciales que van surgiendo a lo largo del proceso, hasta productos posteriores que comunican de distintas maneras los diferentes resultados del proceso de sistematización: los registros visuales o audiovisuales editados, tablas o matrices de análisis con información estructurada, contenidos y temas de reflexión que surgieron a lo largo de las discusiones, líneas de tiempo organizadas de acuerdo con determinados períodos, o la elaboración de obras de teatro, guías didácticas, materiales de estudio, producción de documentales o filmes de ficción y propuestas de proyectos, entre otros.

Resumiendo las múltiples utilidades y potencialidades de la sistematización, podemos decir que, por lo menos hay cinco grandes campos a los que los procesos y productos de sistematización de servicios pueden servir:

1. Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.

2. Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.

3. Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.

4. Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares.

5. Para fortalecer la identidad colectiva de una institución u organización.

1. Sistematizamos para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.

Esta es una de las principales utilidades de una sistematización: obtener aprendizajes de la experiencia vivida que nos permitan tener criterios para mejorarlas, enfatizando los elementos más dinámicos y positivos y dejando de lado los aspectos más retardatarios y deficientes.

En este sentido, la sistematización tiene muchos elementos comunes con una evaluación, pero si bien ésta nos debe permitir valorar los errores y los aciertos de cara al cumplimiento de los objetivos previstos en la planificación, en una sistematización buscaremos rescatar los aprendizajes y comprender mejor *cómo se desarrolló el proceso de la experiencia y por qué se desarrolló de esta manera y no de otra.* La evaluación identificará los resultados a los que se llegó y si eran o no los esperados; la sistematización nos permitirá dar cuenta del proceso, de los cambios que se produjeron a lo largo de él, cómo se produjeron dichos cambios y por qué se dieron de esta manera, lo cual permitió llegar a esos resultados.[87]

Un aporte particular de la sistematización es que nos permite *identificar las etapas que tuvo un proceso*, no las que estaban previstas en el proyecto o la planeación, sino las que efectivamente se dieron en la marcha real. Pero más importante aún, nos permitirá *comprender la relación que hay entre las distintas etapas del proceso*: cuáles fueron los factores que las determinaron y por qué; cuáles fueron, a lo largo de todo el trayecto, los momentos más significativos que marcaron

87 De ahí la importancia fundamental de no ver la sistematización y la evaluación como antagónicas o en competencia. Ambas son indispensables y es preciso que sean complementarias (ver capítulo siguiente, que trata el tema con más detalle).

el devenir de las distintas etapas de la experiencia y que hicieron que fuera tomando determinado rumbo y no otro, etc.

Sistematizar significa comprender más profundamente cómo se interrelacionaron los diferentes elementos que entraron en juego a lo largo de las distintas etapas de la experiencia: cuáles fueron los elementos constantes y cuáles los ocasionales; cuáles quedaron sin continuidad en el trayecto y por qué fue que eso ocurrió; permite identificar cuáles componentes (decisiones, recursos, opciones) incidieron en que se crearan nuevas pistas o líneas de trabajo; también podremos ver cuáles vacíos o complicaciones se han ido arrastrando recurrentemente.

Una sistematización, al penetrar en el interior de la dinámica del proceso vivido y explicitar el movimiento y el rol de los distintos factores, permite determinar cuáles fueron los momentos y las iniciativas innovadoras, cuándo y por qué surgieron esos nuevos elementos; qué aspectos contribuyeron a que se consolidara o se diluyera una determinada tendencia; cuáles fueron los momentos de mayor desarrollo y cuáles de estancamiento; qué tensiones llevaron a divisiones, separaciones o rupturas, etc.

Comprender más profundamente una experiencia, significa, entonces, identificar sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos, pero esto se puede dar a diferentes niveles. Un primer nivel es el de la relación de *causalidad:* llegar a identificar *etapas* y, más importante aún, *interpretar qué permitió pasar de una etapa a otra*. Significa hacer una lectura comprensiva y causal de lo vivido, en la cual se va pasando progresivamente de lo descriptivo a lo interpretativo. La sistematización de experiencias exige siempre poner una particular atención a los *cambios* que se dan en los procesos, buscando en ellos las claves para comprender más integralmente las explicaciones a la trayectoria global de la experiencia, sus razones de ser. Entonces, hay un interés por obtener aprendizajes buscando las relaciones entre los factores, partiendo de las manifestaciones exteriores y aparentes para

ir hacia las raíces. Pero la interpretación crítica no se puede quedar en una búsqueda causal, ya que normalmente no habrá una sola causa para cada efecto, sino un entramado de relaciones e interdependencias específicas que hay que rigurosamente detectar y procesar.

Por eso, un segundo nivel (y más complejo) de interpretación de las relaciones entre los elementos de un proceso, lo constituye el obtener aprendizajes al comprender las *coherencias y las incoherencias* del proceso, relacionando el comportamiento de un elemento en relación con todos los demás. Es el esfuerzo de relacionar los aspectos particulares de la experiencia con la totalidad de ella. Desde la perspectiva de una Concepción Metodológica Dialéctica, entendemos la realidad histórico-social como una *totalidad*: un todo integrado en el que las partes (lo económico, social, político, cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo y lo subjetivo, etc.) no se pueden entender aisladamente, sino en su relación con el conjunto. Es la totalidad vista no como la suma aritmética de las partes, sino como la articulación interna de todas sus múltiples relaciones. [88]

Es ahí donde normalmente las interrelaciones que nos permiten comprender una experiencia no se van a encontrar sólo al interior de ella misma (el proyecto, los actores y actoras, el contexto institucional o local, las acciones directas), sino en la vinculación de las iniciativas particulares de la experiencia con la dinámica del contexto histórico-social del que forman parte. Dice, al respecto, Roberto Antillón:

> "La ubicación de las etapas por las que una organización o institución ha pasado, cobra sentido en la medida en que se vayan estableciendo las relaciones y las consecuentes adecuaciones de los proyectos en función del desarrollo de los procesos de transformación social. En el caso de un centro de apoyo a los movimientos sociales populares, se tendría que

88 Ver: Kosik, Karel (1976): Dialéctica de lo Concreto, México. Grijalbo, pp. 55-61 "La totalidad concreta". También, desde otra óptica, el principio *hologramático* de Edgar Morin, según el cual "se ve las partes en el todo que está en las partes". Morin, Edgar (1995): Introducción al Pensamiento Complejo, Barcelona. Gedisa.

> ver cómo se ha dado la evolución de sus programas respecto a los diferentes momentos y coyunturas políticas que las organizaciones a las cuales él apoya, han ido atravesando".[89]

Ahora bien, identificar momentos significativos, etapas, las relaciones entre una y otra; comprender las continuidades y discontinuidades, pasar de los efectos visibles a las razones sumergidas, descubrir las coherencias y las incoherencias de todo el proceso, permite obtener *aprendizajes significativos*. No tiene sentido simplemente consignar referencias para decir "esto fue lo que pasó", para simplemente "comprender el pasado", sino que toda esta reconstrucción y explicación de las razones de la trayectoria realizada lo que nos posibilitan es *comprender los desafíos, contradicciones y tendencias del presente en que nos encontramos*, de cara a orientar nuestras opciones hacia el futuro.

La consecuencia de haber arribado a este punto, nos lleva a buscar que esos aprendizajes significativos sirvan para enriquecer y mejorar la experiencia futura, para hacerla más coherente; para superar sus vacíos y las discontinuidades de los factores más importantes; para reafirmar los puntos más dinámicos y cruciales; para insistir en aquellos que son "sinérgicos"[90], para no repetir aquellos factores que se arrastran largo tiempo y producen desgaste. En definitiva: para *mejorar la propia práctica*.

Esto podría significar, por ejemplo:

- cuestionar el modelo de intervención o la metodología que se está llevando a cabo y proponer una diferente;
- reconocer que hay una variación excesiva entre los objetivos y formas de acción de cada etapa y reformular

89 Antillón, Roberto: obra citada, p. 54.

90 Es decir, factores que tienen la característica de dinamizar a otros y que pueden imprimir sentido y proyección a otros elementos que tienen sus energías en "reposo" bajo la forma de potencialidades. Ver el aporte decisivo sobre este tema en: Max-Neff, M. (1986): *Desarrollo a escala humana,* Santiago. Cepaur.

el plan de acción futura para buscar mayor continuidad;

- identificar que la práctica está cayendo en un activismo constante sin acumulación de proceso y que se deben re-priorizar las actividades;
- darse cuenta de las acciones que se realizan en forma rutinaria pero que están desconectadas del conjunto del trabajo y que por tanto deberían restringirse o eliminarse;
- destacar las iniciativas novedosas que dinamizaron el proceso y que deberían incentivarse en el futuro;
- valorar el rol de determinado equipo, de un grupo de personas o una línea de acción que aparecía desapercibido, pero que sin embargo estaba significando un punto de coherencia y articulación que debería reafirmarse;
- constatar que las fases reales del proceso fueron muy diferentes que las que estaban previstas en el proyecto y que, por tanto, en los próximos proyectos deberían tomarse en cuenta nuevos factores para hacerlos realistas;
- rescatar de la experiencia los aspectos que fueron decisivos en que se dieran cambios relevantes, para, intencionadamente, incluirlos en próximas intervenciones.

2. Sistematizamos para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares

Como hemos señalado anteriormente, cada experiencia es única e irrepetible. Se da por la confluencia de un conjunto de factores objetivos y subjetivos, en determinadas condiciones y situaciones muy específicas. Esta originalidad es, precisamente, una riqueza que la sistematización permite aprovechar. Sin embargo, esto no quiere decir que cada experiencia esté encerrada en un universo propio y que pueda entenderse aisladamente. El valor de su particularidad se puede

apreciar sólo si la relacionamos con otras experiencias, resaltando así las características que le son propias.

Partiendo de esta consideración, podemos afirmar que una de las más importantes utilidades de la sistematización de experiencias, es que nos sirve para intercambiar y compartir *aprendizajes* con experiencias similares. Esto es mucho más que simplemente "intercambiar narraciones de nuestras experiencias".

Es muy frecuente encontrarse con iniciativas de encuentro, con objetivos de proyectos o con expectativas sobre un futuro evento, que mencionan la importancia de realizar "un intercambio de experiencias". Sin embargo, dicho intercambio no pasa de ser una puesta en común de un conjunto de relatos sobre lo que cada quien está haciendo. Son intercambios descriptivos o narrativos de experiencias, que pueden ser interesantes e ilustrativos, pero que, a fin de cuentas, no permiten realmente aprovechar todas las potencialidades que tendrían esos espacios de intercambio que no van más allá del nivel anecdótico.

Nosotros proponemos realizar, a través de la sistematización, *intercambios de aprendizajes*; es decir, compartir los productos de la sistematización de varias experiencias, los resultados a los que se ha llegado luego de realizar una interpretación crítica en torno a algún eje común que atraviesa todos esos procesos, colocando en la mesa compartida las enseñanzas obtenidas por quienes han sido sujetos de esas prácticas y las han reflexionado. Así, cada quien puede aportar desde la riqueza particular y original de su experiencia, lecciones que son posibles de ser confrontadas con las que otra persona ha obtenido de la suya. La diferencia entre un intercambio de narraciones y un intercambio de aprendizajes producto de una sistematización, es cualitativa.

En primer lugar, porque posibilita un encuentro de fondo, sobre algunos puntos centrales que han marcado las experiencias, independientemente de la forma, el lugar o las circunstancias particulares en que se llevaron a cabo. Esto permite colocar las

diferentes experiencias en una misma plataforma de abordaje para su encuentro, girando en torno a un mismo eje de confluencia, pese a las diferencias específicas que pudiera haber entre ellas.

En segundo lugar, porque se realiza con base en un proceso previo de reflexión y análisis. Es decir, que lo que se lleva para compartir o confrontar es algo que ya ha sido pensado y mirado críticamente, con lo que la mirada sobre los aprendizajes ajenos se hará tomando en cuenta los temas de interés, preguntas o interpretaciones críticas que cada quien se hizo a sí mismo para arribar a sus aprendizajes. De esta manera, el diálogo se enriquece, pues algún tema o aspecto común puede que haya tenido resultados totalmente distintos en una u otra experiencia y eso motivaría a analizar las razones de la diferencia. Asimismo, puede suceder que varias experiencias hayan obtenido aprendizajes muy similares, lo que permitiría extraer pistas para una cierta generalización.

En tercer lugar, porque permite ir más allá de la catalogación o clasificación de experiencias (que algunas veces se ha confundido con su "sistematización") la que, con base en determinada tipología, las agrupa de acuerdo con algunas características comunes: objetivos, metodología, ámbito de acción, sujetos prioritarios, etc. Estas clasificaciones pueden ser útiles para identificar factores comunes que agrupen conjuntos similares de prácticas, pero no permitirán un encuentro crítico entre sus protagonistas, ni una profundización teórica.

Un intercambio crítico de aprendizajes, producto del encuentro entre las sistematizaciones de varias experiencias, no busca clasificarlas ni compararlas exteriormente, sino relacionarlas y confrontarlas en un nivel más profundo de análisis y reflexión. Por eso, en un intercambio de aprendizajes producto de sistematizaciones no interesa sólo tomar en cuenta lo que tengan de común o semejante las experiencias, sino que interesan igualmente, sus diferencias: ellas permiten explicarse críticamente el por qué en un caso sucedió algo que no ocurrió en

el otro; o, por el contrario, permitirían entender por qué en un caso, realizándose cosas muy diferentes al otro, se logró un resultado similar.

En realidad, en la sistematización de experiencias, el intercambio no se produce para ver cuál es "mejor" que otras, sino para aprender críticamente de los procesos, resultados y enseñanzas de las otras; para "mirar con otros ojos" nuestros propios aprendizajes y para *inspirarnos* en otras experiencias, que también pueden sentirse *inspiradas* por la nuestra.

Para que esto sea posible, es importante tener un eje común de sistematización[91] que sirva de punto de referencia confluyente. Por ejemplo, se podría incentivar un intercambio de aprendizajes de cinco experiencias distintas, realizadas en lugares y países diferentes, con metodologías distintas, en períodos distintos y con diferente duración. Pero si todas esas experiencias tienen una pregunta interpretativa común, que podría ser, por ejemplo: "factores que incentivaron o que dificultaron la participación comunitaria y el protagonismo de las mujeres", tendrían un conjunto riquísimo de elementos diversos que compartir desde sus particularidades, que podrían llevar a incentivar diálogos críticos sumamente relevantes.

Nuestra propuesta se diferencia aquí, por ello, de una corriente en boga de "buscar replicar las buenas prácticas" en determinado campo. Así, se identifica la sistematización con el documentar y resumir lo que se considera una "buena" práctica, que luego pueda ser –entonces- reproducida, copiada, imitada, en otros lugares. Nos parece que hay dos riesgos importantes en esta corriente:

> a) identificar "buenas" y "malas" prácticas de acuerdo con resultados exitosos que hayan tenido, reforzando las que dieron buenos resultados para aprender de ellas (es decir, normalmente, los resultados previstos inicialmente). Con

91 Ver el punto referido al eje de sistematización en la propuesta metodológica, más adelante, capítulo quinto.

ello, no se valora lo que pueden aportar experiencias que no llegan a los resultados previstos, pero que son enormemente ricas en enseñanzas, y se pierde una enorme oportunidad de aprendizaje crítico.

b) reforzar la tendencia cómoda siempre presente en muchas personas que realizan trabajo directo de campo, de buscar "modelos" y "recetas" que les obvien la búsqueda difícil y creativa de re-pensar y re-crear las prácticas con base en las condiciones concretas a las que se enfrentan. Con esta visión, normalmente, en condiciones diferentes, es muy probable que la "buena práctica" no se pueda replicar.

Nosotros creemos más en promover el diálogo crítico y el inter-aprendizaje de los sujetos y protagonistas de las experiencias, colocando puntos comunes de confrontación provenientes de las enseñanzas particulares, de experiencias ("exitosas" o no, pero que son las que realizamos realmente) para incentivarnos e interrogarnos mutuamente, para dejarnos en las mentes y en los ánimos, algunas nuevas dudas, pistas de búsqueda, referencias que nos entusiasmen a enfrentar problemáticas similares o que desincentiven seguir por el camino por el que vamos.

Por todo lo señalado anteriormente, podemos afirmar, entonces, que para que sea posible realizar este intercambio de aprendizajes, es necesario que la sistematización permita hacerlos *comunicables*. Quiere decir que debemos elaborar *productos de comunicación* que faciliten la comprensión de la experiencia y su proceso y que permitan compartir sus enseñanzas. Al hacerlo, se crea un nuevo punto de partida, que siendo ahora común y colectivo, puede llegar a plantearse preguntas de un grado de complejidad mayor y de un nivel más profundo de abstracción, donde las confluencias y las diferencias entre las prácticas individuales cobran un nuevo sentido y adquieren un valor explicativo más relevante.[92]

92 Veremos más adelante este aspecto con detalle, en el capítulo sobre metodología.

Para percibir con más detalle la importancia de este proceso, veamos cómo el intercambio de aprendizajes puede convertirse en un medio importantísimo de construcción colectiva nuevos y más profundos conocimientos, basados en las experiencias sistematizadas. Podemos distinguir, al menos, hasta cuatro momentos:

a) Al sistematizar una experiencia, tomamos distancia de ella y realizamos una interpretación crítica que nos permite "objetivar" lo vivido; mirarlo críticamente desde fuera, descubrir su sentido y elaborar aprendizajes.

b) Al compartir esos aprendizajes, y tener que dar cuenta de ellos, nos vemos obligados a exponerlos ante otras personas de una forma que sean comprensibles. Cuando lo hacemos por medio de la elaboración de un producto comunicativo, estamos realizando, en realidad, una "segunda objetivación", pensando en cómo explicarlo claramente. Normalmente, este ejercicio nos permite comprender aún mejor las enseñanzas obtenidas o darnos cuenta de algunos vacíos de interpretación cuando buscamos explicitarlas, concretizarlas en argumentos, frases, conceptos.

c) Las otras personas, leyendo nuestros aprendizajes desde su óptica, nos harán preguntas o comentarios que puede que no nos hayamos hecho nosotros mismos o nosotras mismas porque desde el contexto de nuestra experiencia no eran relevantes o ni siquiera se nos ocurrían. Así, viendo la reacción que produce nuestra exposición, realizamos una "tercera objetivación", al mirar nuestra experiencia con los ojos de las otras personas.

d) Asimismo, cuando entremos en contacto con los aprendizajes de las otras prácticas que se nos presentan, no sólo les haremos preguntas o comentarios a sus experiencias, sino que relacionaremos dichos aprendizajes con los nuestros,

> poniendo en confrontación los aspectos comunes y los diferentes. Miraremos así nuestra experiencia a la luz de los aprendizajes producidos por otras sistematizaciones, con lo que estaremos haciendo una "cuarta objetivación", gracias a los aportes que nos suscitan las experiencias ajenas.

Si realizamos este tipo de intercambio de aprendizajes, definitivamente no podremos seguir viendo nuestra práctica con los mismos ojos, porque o bien *reafirmaremos* posiciones que teníamos anteriormente gracias a los nuevos elementos, o estos nuevos elementos harán que *modifiquemos* de forma parcial o incluso total nuestras apreciaciones iniciales. Así, podemos llevar a cabo un proceso en espiral de confrontación crítica y de construcción de nuevas referencias para mejorar nuestras prácticas particulares, pero también para articularlas con otras prácticas con vistas a afrontar nuevos y más complejos desafíos, dentro de un proceso colectivo que las trasciende y que, por tanto, les da sentido histórico.

De ahí que la dimensión comunicativa sea un aspecto sustancial de todo proceso de sistematización. Tanto para hacer posible la comprensión y mejoramiento de las experiencias, como para permitir que se compartan sus aprendizajes con otras similares, pero también, como veremos a continuación, para contribuir a la construcción teórica.

3. Sistematizamos para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de experiencias concretas.

La sistematización de experiencias tiene otra utilidad, que es más compleja que las anteriores pero que, sin duda, representa una de sus mayores potencialidades y en las actuales circunstancias históricas que vivimos puede llegar a ser de un valor incalculable. Boaventura de Souza Santos, sociólogo portugués comprometido con los movimientos sociales altermundialistas y uno de los pensadores

más lúcidos de este momento de la historia catalogado por Xavier Gorostiaga de "cambio de época", dice, al referirse a esta "sociedad de transición paradigmática", que:

> "Las ciencias sociales que heredamos – las disciplinas, las metodologías, las teorías y los conceptos- no dan cuenta de nuestro tiempo adecuadamente (…) Estoy convencido de que nuestro tiempo reclama la refundación o reconstitución profunda de las ciencias sociales con las que hemos vivido en los últimos 150 años (…) considero que es necesaria una nueva teoría de la historia … que dé cabida a muchas de las experiencias sociales que hoy son desperdiciadas, marginadas, desacreditadas, silenciadas por no corresponder a lo que, en el momento es consonante con las monoculturas del saber y de la práctica dominante…"[93]

Coincidimos con de Souza Santos en que el contexto que vivimos actualmente ha puesto en cuestión las prácticas y las concepciones teóricas tanto de los movimientos sociales como de las ciencias sociales. Nos enfrentamos a nuevas preguntas y a desafíos inéditos. En este momento histórico privilegiado para la creación, las respuestas a las nuevas preguntas no van a surgir de ningún otro lugar sino de las propias experiencias históricas acumuladas, analizadas críticamente y reflexionadas teóricamente.

Para transformar la realidad hay que comprenderla. Ello nos plantea el reto de producir conocimientos a partir de nuestra inserción concreta y cotidiana en procesos sociales específicos que hacen parte de esta realidad. Si, por ejemplo, nuestra inserción se da principalmente a través de procesos de educación, promoción y organización popular, tenemos allí una excelente oportunidad, precisamente por la multidimensionalidad y riqueza de elementos presentes en estas experiencias. Muchas veces ellas constituyen una fuente no explorada

93 De Souza Santos, B. (2003): *La caída del angelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá. ILSA- Universidad Nacional de Colombia, pp. 17-18.

que permitiría aportar elementos no tomados en cuenta normalmente por las ciencias sociales, como dicen las compañeras del Taller Permanente de Sistematización de Perú:

> "Las prácticas de promoción y educación popular se realizan en los espacios particulares, inciden en las dimensiones cotidianas de las vida de los sectores populares. Esa dimensión ha sido poco estudiada por las ciencias sociales que han privilegiado el conocimiento de lo general, de lo "macro". La sistematización representa un aporte a la producción de conocimiento desde y sobre lo particular y lo cotidiano, enriqueciendo, confrontando y cuestionando el conocimiento existente sobre esos procesos sociales, para que sea cada vez más adecuado a las condiciones rápidamente cambiantes de la realidad de nuestros países".[94]

La distancia entre teoría y práctica sólo podrá ser resuelta si logramos, desde las prácticas concretas, enriquecer el debate teórico. El debate teórico tiene sentido, tiene posibilidad de orientación transformadora, en la medida en que se ponga a dialogar con la práctica social, con los nuevos elementos que marcan la dinámica real de los procesos. Pero tenemos el problema de que nuestra formación muchas veces ha disociado estos aspectos y no sabemos cómo crear vínculos entre práctica y teoría, así como tampoco existen suficientes espacios para vincular a quienes se dedican principalmente a la acción social y quienes se dedican prioritariamente a la teoría social.[95]

De ahí que la sistematización de experiencias pueda jugar un lugar importante para lograr esta articulación, puesto que el ejercicio de sistematizar es un ejercicio claramente teórico: se debe realizar de forma intencionada, estructurada y rigurosa. En una sistematización tenemos

94 Taller permanente de Sistematización, Perú (1991): *La sistematización al interior del colectivo de apoyo metodológico del CEAAL*, p. 4.

95 Recientemente este desafío ha sido asumido por un conjunto de organizaciones y personas vinculadas al Comité Internacional del Foro Social Mundial, en un esfuerzo en torno al proyecto de una "Universidad Popular de los Movimientos Sociales / Red Global de saberes para la Acción transformadora" http://www.universidadepopular.org

que formular categorías, clasificar y ordenar elementos empíricos; realizar procesos de análisis y de síntesis; de inducción y deducción; así obtenemos de todo ello conclusiones y las formulamos como pautas para su verificación y resignificación práctica. La sistematización de experiencias permite relacionar las situaciones inmediatas con la estructura social global, las circunstancias particulares con los factores generales; en fin, la sistematización de experiencias posibilita confrontar el quehacer práctico cotidiano con los supuestos teóricos que lo inspiran, planteando desafíos inéditos a la interpretación y a la orientación de nuevas prácticas.

Toda experiencia de acción social que realicemos intencionadamente (de educación, promoción, organización, comunicación y otras), está sustentada –implícita o explícitamente- en un conjunto de planteamientos conceptuales. Es lo que denominamos su "contexto teórico". Este contexto está conformado por los conceptos, categorías y herramientas de análisis con los que se fundamenta nuestra práctica; con las que hemos definido sus objetivos, prioridades y procedimientos (por ejemplo, nuestra concepción de educación o de sociedad, nuestra visión del contexto, nuestras afirmaciones sobre el sentido del trabajo que realizamos, las afirmaciones que sostienen la metodología que utilizamos, la manera como definimos nuestro rol y el de los otros actores, etc.). Nos parece importante diferenciarla del tradicional "marco teórico", el cual muchas veces se ha convertido en una declaración formal de categorías y citas de referencia que enmarcan rígidamente un proceso de investigación o de acción, precisamente para resaltar la idea de que hablamos de componentes de un proceso abierto de construcción de conocimientos, y también para dar un espacio de reconocimiento a los elementos teóricos y conceptuales que están presentes en toda práctica. [96]

96 Este tema ha sido abordado de forma muy interesante por Ma. Mercedes Barnechea, Estela González y María de la Luz Morgan, del Taller Permanente de Sistematización del Perú en la ponencia "La producción de conocimientos en sistematización", presentada al Seminario Latinoamericano de prácticas de animación sociocultural y participación

Así, la sistematización de experiencias puede contribuir a la vinculación entre práctica y teoría, principalmente de dos formas:

> a) Posibilita explicitar y analizar críticamente el contexto teórico que está presente en nuestras prácticas, sea bajo forma de conceptos operativos con los que trabajamos o con los que nombramos las tareas que hacemos, sea bajo la forma de estructuras de pensamiento y lógicas de acción que orientan de manera implícita nuestras estrategias o iniciativas, sea bajo la forma de textos formales con los que se afirma orientar la práctica (proyectos, planes, propuestas metodológicas y otros).
>
> b) Permite realizar un proceso reflexivo que, partiendo del contexto teórico, del saber cotidiano, de los conocimientos que han surgido de la práctica, se profundiza a través de un proceso de abstracción y se vincula con el saber constituido, con el conocimiento teórico existente, por medio de un diálogo entre saberes, ambos válidos, que se alimentan mutuamente. De esta manera tanto se enriquece y se precisa el saber cotidiano, como se interroga y se recrea el saber teórico, en una vinculación horizontal que niega una jerarquía entre ellos.

Dicen al respecto las compañeras del TPS de Perú:

> "La sistematización, como actividad de producción de conocimientos desde la práctica, aspira a *enriquecer, confrontar y modificar* el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad. Es así que la sistematización produce una "reconceptualización" mediante la cual las concepciones teóricas vigentes son redefinidas desde la práctica, desde los nuevos conocimientos que se elaboran al reflexionar sobre la acción. Estos nuevos

ciudadana en América Latina, Medellín, Colombia, 1998. El texto está en *www.cepalforja.org/sistematizacion/biblio.shtml*

> conocimientos serán luego difundidos y, a su vez, confrontados con otras experiencias, en un proceso en espiral, flexible y dinámico, donde lo aprendido es siempre base para nuevos conocimientos. Así, la sistematización y la socialización del nuevo saber producido mediante ella (…) irá conformando un cuerpo de conocimientos, producto de la práctica que estará en condiciones de confrontarse con la elaboración teórica actualmente existente". [97]

Por ejemplo: para una nueva teoría latinoamericana de la educación de adultos, necesitaríamos mirar mucho más a las prácticas de la educación de adultos que se llevan a cabo en América Latina. Conjuntamente con el trabajo de investigación que se requiere, sería sumamente importante impulsar procesos de sistematización en los que los educadores y educadoras nos preguntáramos qué están surgiendo en esas prácticas como problemas, como posibilidades, como potencialidades, como límites, como enseñanzas; cuáles son los aprendizajes que estamos viviendo cada día, y producir, a partir de esas reflexiones críticas, un diálogo con las interpretaciones teóricas, con la teoría actualmente existente y el saber constituido, generando, a partir de la sistematización, reflexiones teóricas que estén conectadas con esos aprendizajes y esos desafíos. De esta manera, se desarrollará también la capacidad de producir teoría entre educadores y educadoras. En el ámbito del trabajo educativo, como en muchos otros campos de la acción social, tenemos muchísima gente haciendo cotidianamente una gran cantidad de cosas que muchas veces no se valoran, innovando a partir de problemas y desafíos concretos con los que se enfrentan, buscando respuestas a las preguntas de sus prácticas y, seguramente allí, en su práctica de todos los días, tienen pistas o pautas de respuesta para aquellas preguntas que desde el laboratorio, la oficina o la academia no se pueden resolver.

---

97 Taller Permanente de Sistematización, Perú (1992): *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. Lima, pp. 6-7.

La sistematización de experiencias permite realizar, entonces, procesos de interpretación teórica que estarán siempre contextualizados históricamente. Esta historicidad de la interpretación supone entender la lógica de la experiencia particular, penetrando en su proceso para descubrir los hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y al que contribuye desde su originalidad. De esta manera será posible, por ejemplo con un conjunto de sistematizaciones sobre prácticas similares, descubrir continuidades y discontinuidades, coherencias e incoherencias, reiteraciones y hechos inéditos, similitudes y diferencias entre sí y con otros procesos... De ahí la posibilidad de contribuir a generar planteamientos teóricos de mayor alcance.

Por otra parte, la interpretación crítica, que es parte de un proceso de sistematización de experiencias, construye, como hemos dicho, el sentido de dicha experiencia vivida. Pero, al hacerlo, esta conceptualización pasa a ser, ella misma, parte de la práctica sistematizada, la cual ahora se ha enriquecido. Por eso nunca será posible mirar de la manera anterior nuestra experiencia, una vez que la hemos sistematizado. Podríamos atrevernos a decir que la sistematización se convierte en un inédito y privilegiado lugar del camino, desde el cual ya no es posible volver inocentemente atrás, porque hemos visto de tal manera el trayecto andado, que nunca más lo podremos recorrer del mismo modo. De ahí en adelante sólo cabe seguir caminando a nuevos horizontes, iluminados e iluminadas por el sentido de la interpretación realizada.

Esta manera teórico-práctica de concebir la utilidad de la sistematización de experiencias, nos lleva a afirmar que en este ejercicio, cuanto más hondamente penetramos en las formulaciones teóricas, más críticamente se nos exige que retornemos a una nueva práctica. El discurso interpretativo, producto de la sistematización de experiencias, debe tener coherencia y consistencia; debe contener afirmaciones, negaciones o interrogantes fundadas en las interrelaciones realizadas por medio del ejercicio intelectual y teórico de análisis y síntesis.

El discurso interpretativo es el punto más profundo del proceso de conocimiento de nuestra experiencia, porque se constituye como abstracción con base en lo concreto vivido (es ahora, "lo concreto pensado"). Pero no se trata de un discurso acabado ni un monólogo. El discurso interpretativo es un discurso abierto –necesariamente- a otras experiencias y a otras interpretaciones. Es, como interpelación de la práctica, también discurso interpelador de otros discursos y, asimismo, objeto de interpelación. Casi podríamos decir que el discurso interpretativo de la sistematización es una provocación a pensar y a debatir; es una verdad por indagar, y no un dogma definitivo; es pista para seguir buscando. ¿Pero a dónde nos lleva esa búsqueda? Pues, de nuevo a la experiencia para verificar, ahora críticamente, su sentido. Por eso, desde la sistematización de experiencias, no puede existir interpretación sin diálogo, sin confrontación. Entendida así, la interpretación teórica sólo puede ser completa si deviene en práctica transformadora. Por eso, la sistematización de experiencias, siendo un camino de aporte a la construcción de teoría, debe cerrar siempre cada ciclo de su espiral con un retorno a la práctica.

4. Sistematizamos para retroalimentar orientaciones y directrices de programas o instituciones grandes con los aprendizajes concretos que vienen de diversas experiencias particulares.

En América Latina, en el campo gubernamental y no gubernamental existen una multitud de programas e instituciones que realizan trabajos de alcance nacional, regional o internacional y que, por tanto, orientan política y organizativamente muchos proyectos específicos de acción en diversas localidades. Dichas orientaciones suelen provenir de estructuras jerárquicas o instancias técnicas encargadas de diseñar, programar y planear lo que se hará en el terreno, elaborando para ello documentos de orientación, guías metodológicas, protocolos de ejecución, materiales de apoyo y hasta el instrumental didáctico u operativo que se pondrá en ejecución en dichos lugares.

Normalmente, la otra cara de la moneda reside en que quienes ejecutan dichas tareas u orientaciones deberán, de cuando en cuando, elaborar y rendir informes de lo realizado, los cuales se compilan, revisan y archivan en la instancia de dirección. Muchos de ellos son informes de ejecución que muestran cuánto se cumplió de lo que se había indicado que se hiciera. Algunos incluyen valoraciones, y unos pocos, recomendaciones. Muy pocos son revisados con detenimiento y comentados con sus autores o autoras. Casi nunca se genera un diálogo fluido entre estas instancias (de dirección y de ejecución), para revisar conjuntamente la marcha del programa o proyecto y, menos, para repensarlo o redefinirlo a partir de lo que sucede en la práctica de cada día. Ocasionalmente se realizan evaluaciones, mayoritariamente hechas por personas externas a la institución o programa. En casos contados se impulsa una sistematización de las experiencias realizadas para obtener aprendizajes de ellas.

Sin embargo, es a partir de algunos procesos significativos en los que hemos tenido la oportunidad de participar, que hemos encontrado lo enormemente útil que puede ser la sistematización de experiencias para retroalimentar las orientaciones generales con los aprendizajes surgidos de sistematizaciones de las experiencias en terreno.

Un caso especialmente rico en que me tocó participar como asesor entre 2002 y 2005, fue la sistematización impulsada por el Ministerio de Medio Ambiente de Brasil del *Programa Piloto de Protección de la Selva Tropical Amazónica* ejecutado entre 1992 y 2002, con participación de los técnicos y técnicas que llevaban a cabo las acciones de 12 subprogramas y proyectos diferentes y que estaban esparcidos a lo largo y ancho de millones de hectáreas de la Amazonía. Significó una gran oportunidad para recuperar los aprendizajes de todo ese personal, que cada día tenía que re-significar y re-crear en sus condiciones concretas difíciles y diversas, las orientaciones de su programa y hacer de esos aprendizajes fuente para la re-creación de la propuesta programática global, gracias a haber incorporado un área de monitoreo y análisis quien implementó la propuesta de sistematización

de experiencias. Luego de algún tiempo, los técnicos y técnicas de campo no sólo apreciaron más el sentido de su propia labor, sino que también pudieron contribuir a formular pautas de orientación para las etapas siguientes del programa.

En experiencias similares, hemos visto que la sistematización posibilita a las instancias de decisión el obtener criterios que vienen directamente de la ejecución práctica y que han sido recogidos, analizados e interpretados por las propias personas ejecutoras, quienes, normalmente realizan cambios y adaptaciones a las normativas y orientaciones generales, que sin estas sistematizaciones se perderían. Por otra parte y no menos importante, estas sistematizaciones posibilitan que los técnicos y técnicas que están en los espacios locales valoricen los conocimientos y aprendizajes que la práctica cotidiana les proporciona y que, muchas veces, nadie les pregunta por ellos, por considerarles meros ejecutores o ejecutoras de las directrices generales. Adicionalmente, estas sistematizaciones permiten un encuentro e intercambio de aprendizajes del personal en terreno, que les posibilita descubrir innovaciones y buscar adaptar a su propia práctica los aprendizajes que otras y otros colegas han descubierto y compartido.

Finalmente, podemos afirmar que la posibilidad de reorientar para una nueva etapa el programa general, basándose en los aportes de las sistematizaciones particulares, no sólo estará más sólidamente fundamentada, sino que podrá contar para ello con personas motivadas, con mayor conciencia y criterio y con mayor disposición a llevar a cabo, de forma creadora, la parte que les compete de un programa global que ahora sienten más suyo…Porque así, efectivamente, es.

Todas estas "utilidades" señaladas muestran que los senderos que abre la sistematización de experiencias en América Latina aún están por ser recorridos en esta incesante búsqueda por generar procesos transformadores de una historia, que está en nuestras manos construir.

5. Sistematizamos para fortalecer la identidad colectiva de una institución, red u organización.

Los procesos de sistematización de experiencias son esencialmente participativos. No es posible realizarlos sin posibilitar que la voz de los distintos protagonistas de las experiencias se exprese y se comunique. Tanto en la definición sobre qué es lo que se desea sistematizar y para qué hacerlo, como cuando se reconstruye o interpreta la experiencia vivida por un grupo, una organización, una institución formal o una red de entidades.

Cuando alguna de estas instancias desea promover un ejercicio sistematizador, está abriendo un espacio para el diálogo, el encuentro, el debate y la reflexión crítica colectiva. En la medida que ya existan a su interior otros espacios similares, éste tendrá que identificar su papel y contribución particular. Es el caso de entidades en las que se realizan regularmente asambleas, reuniones informativas o evaluativas, grupos de discusión para formular propuestas o planes de trabajo, etc. En ellas, habrá que precisar cómo el proceso de sistematización se vincula tanto en tiempo como en forma con el resto de otros espacios reflexivos, de qué manera puede aprovechar los registros producidos en ellos (por ejemplo las actas de las reuniones, los informes evaluativos, documentos de posición, etc.) en una dinámica de interpretación crítica del trayecto de la experiencia institucional. Asimismo, deberá identificarse cómo este esfuerzo colectivo alimentará y dinamizará los otros, y de qué manera se va a evitar repetir o redundar reflexiones ya realizadas en otros momentos y que pueden hacer sentir que se está perdiendo el tiempo.

Se puede dar también el caso contrario: entidades que no tienen costumbre de encontrarse como equipo de trabajo para analizar, evaluar, compartir informes o tareas semejantes. Entonces, el que se decida hacer una sistematización surge como una novedosa posibilidad

de conocer realmente lo que piensan las personas que pertenecen a dicha organización, lo que supone generar condiciones que garanticen:

a) la participación libre de las diferentes personas,

b) el que sean recogidos los distintos aportes y argumentos, guardando respeto a las diversas opiniones,

c) que se genere una dinámica crítica pero constructiva y no se convierta en un espacio de desfogue de tensiones acumuladas y nunca expresadas,

d) que no se confunda con un ejercicio de autoevaluación, de valoración del personal o de control y seguimiento de compromisos o tareas, que haría que las personas se sientan supervisadas y por tanto repriman sus opiniones.

En cualquier caso, como cada proceso de sistematización de experiencias debe ser planificado en función de las condiciones concretas de la institución o grupo que lo va a realizar, no habrá una sola manera de hacerlo, pero lo más importante es que se organice de una forma tal que permita que se produzca una nueva mirada sobre la práctica, nutrida de los aportes de la mayor cantidad de personas posible. Eso puede que implique realizar momentos de trabajo individual, en pequeños grupos, basándose en la estructura organizativa existente o posibilitando el encuentro entre personas que normalmente no lo hacen, etc.

Si estas características efectivamente se logran poner en práctica, el proceso desatará un interesante flujo de reflexiones y relaciones; se podrá pasar de actitudes defensivas o justificadoras en un inicio, a ir asumiendo progresivamente mayor criticidad; se irá poco a poco construyendo colectivamente un "mapa" o un "trayecto institucional" dibujado a varias manos, que pasará a ser una visión compartida para todo el grupo de personas, pasando a reforzar la noción de estar

conformando un "equipo". Claro que esto no significa dejar de lado debates, discrepancias o posiciones encontradas. Por el contrario, el reconocimiento de las diferencias puede ser un importantísimo logro crítico de un proceso de sistematización que quiera reforzar la construcción de una identidad común, en la medida que posibilita trabajar en la identificación de argumentos particulares, basándose en el respeto mutuo y el descubrimiento colectivo de puntos de consenso y de puntos divergentes sobre los cuales profundizar.

Si pensamos la sistematización de experiencias como un proceso que acompaña permanentemente el devenir institucional o de una organización (y no la vemos como un evento aislado, que se realiza de una vez para siempre), podremos encontrar en ella una herramienta muy rica para construir pensamiento institucional compartido; para identificar temas, perspectivas y ejes centrales de articulación para un trabajo conjunto; contar con espacios respetuosos de diálogo, estudio, análisis y formulación de planteamientos, que serán un factor de dinamización del trabajo en equipo y de valoración de cada persona, lo cual definitivamente redundará en una fortaleza de la entidad, de sus relaciones internas y de sus capacidades de acción a lo externo.

Para que esto sea posible, se requiere, de todas maneras, contar con algunas condiciones:

Algunas condiciones importantes para poder sistematizar experiencias

Este aspecto muchas veces no es tomado en cuenta suficientemente a la hora de pensar cómo llevar a cabo un proceso de sistematización de experiencias, y pensamos que es un factor fundamental a tomar en cuenta en toda planificación, con el fin de que se pueda viabilizar efectivamente la propuesta. Por ello, nos parece conveniente reiterar este aspecto y ubicar dos ámbitos de condiciones necesarias: las

condiciones personales y las condiciones institucionales[98]. Estas condiciones, incluso, se irán desarrollando más cabalmente a lo largo de los procesos de sistematización, conforme vayamos descubriendo sus exigencias.

1. Condiciones personales.

La experiencia nos ha demostrado que es fundamental que las personas que emprendan este ejercicio puedan contar con al menos tres condiciones básicas:

- *Interés en aprender de la experiencia,*
- *Sensibilidad para dejarla hablar por si misma,*
- *Habilidad para hacer análisis y síntesis.*

1.1 Interés en aprender de la experiencia.

Aunque parece algo muy elemental, no siempre se cuenta con esta condición, que casi viene a ser una cualidad personal para toda aquella persona que quiera realizar un trabajo de educación, organización o promoción. Es muy común que se piense que sólo se puede "aprender" de libros o cursos formales y no se considere la propia experiencia como una fuente fundamental de aprendizaje. Lamentablemente, hemos sido formados en un esquema educativo en el que la vida y el estudio se ven como dos cosas separadas, y no hemos generado ni el hábito ni el convencimiento de la importancia de "estudiar" nuestra propia práctica.

98 Aunque el termino "institución" va a estar más referido a las características de los centros de educación popular o de promoción (mal llamados ONGs: organismos no gubernamentales, pues son mucho más que eso), las condiciones son aplicables a las organizaciones populares. En este sentido, afirmamos la convicción de que esta propuesta no sólo *puede* sino que *debe* incorporar a las organizaciones populares en su ejecución.

Por tanto, desarrollar esa condición significa, de alguna manera, hacer una ruptura con un arraigado esquema de pensamiento; y, por ello, debe hacerse de manera consciente, intencionada. Debemos motivarnos a aprender de lo que hacemos y a valorar la experiencia como fuente de aprendizaje. La mejor manera es intentándolo a partir de las experiencias muy concretas, simplemente preguntándonos ante ellas: "¿qué puedo aprender yo de esto?", "¿ qué enseñanzas me deja?""[99]. La mejor motivación será el ir descubriendo que, efectivamente, lo que hacemos todos los días está lleno de enseñanzas y que, simplemente, hace falta que nos dispongamos a aprender de ellas, haciéndole preguntas a nuestra practica. Es el punto de partida.

Por supuesto que poner en práctica esa motivación implica también hacer otras rupturas con los moldes de pensamiento y educación con los que muchas veces nos han deformado. Por ejemplo, significa romper con esa actitud pasiva en el aprendizaje que una educación memorística, repetitiva y transmisora de contenidos elaborados y "empaquetados" ha generado en nosotros. Por el contrario, poner en práctica dicha motivación suscita la *disposición activa a construir un pensamiento creador*, innovador, que responda al ritmo y a la novedad de los procesos y acontecimientos que vivimos.

Además, motivarnos aprender de lo que hacemos significa romper con una actitud defensiva que busca refugiarse en las "seguridades" que nos da el tener de antemano las respuestas ante muchas preguntas y no tener que cuestionarnos nada. Por el contrario, proponernos vivir en un permanente estado *de interrogación critica sobre lo que pensamos, hacemos y nos sucede*; desarrollar en nosotros la capacidad de pregunta, de cuestionamiento, de insatisfacción ante respuestas que puedan corresponder a otros contextos o momentos históricos; darnos la oportunidad de aprender críticamente.

99 Ver, al respecto, la "Ficha para la recuperación de aprendizajes" que está en el capítulo sétimo.

Como dice Paulo Freire:

> "Un educador democrático no puede negarse al deber de, en su práctica docente, reforzar la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión (…) el enseñar se prolonga en la producción de las condiciones en que aprender críticamente es posible. Esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes..." [100]

En suma, buscamos desarrollar en cada una y cada uno de nosotros la cualidad de crear un pensamiento propio a partir de los retos que nuestra intervención en la historia nos plantea siempre como algo nuevo; de ahí el valor de cada experiencia, como acontecimiento inédito e irrepetible, desde la cual la sistematización posibilite construir aprendizajes.

1.2 Sensibilidad para dejar hablar la experiencia por sí misma.

Esta otra condición también es una cualidad que debemos incentivar en nosotros y que se complementa perfectamente con la anterior. Implica desarrollar nuestra capacidad de observación y de percepción, y educar nuestra sensibilidad hacia múltiples detalles que impregnan lo que nos acontece en la práctica de todos los días y que nos "hablan" desde allí.

Por lo tanto, supone liberarse de prejuicios (es decir, "pre-juicios", juicios formados previamente) y de esquemas rígidos de pensamiento, y mirar la experiencia, no para comprobar cómo se cumplen o no nuestras ideas previas, sino para dejarnos influir por *lo que efectivamente ha ocurrido*, tal como ha sucedido y no tal como quisiéramos que hubiese sido.

---

100 Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, Rio de Janeiro. Paz e Terra, pp. 28-29.

Desarrollar en nosotros esa sensibilidad supone darle valor a los factores cotidianos: no guiarse sólo por el impacto de los grandes acontecimientos o los momentos especiales sino poner atención a los matices y sutilezas de los procesos comunes en los que pasamos ocupados la mayor parte de nuestro tiempo. Y esto implica tener un ritmo de actividades que nos permita contar con un espacio para dedicarles esa atención. También implica disciplinarse en tomar nota de esos acontecimientos o situaciones cotidianas y registrarlas lo más cerca posible de cuando suceden, recogiendo las diversas opiniones e interpretaciones que se comentan en torno a lo que va ocurriendo, etc.[101]

1.3 Habilidad para hacer análisis y síntesis

Parece que, adicionalmente a las dos condiciones mencionadas, cualquier persona que aspire a sistematizar experiencias debería al menos desarrollar una habilidad suficiente para el manejo de dos operaciones lógicas básicas: el análisis y la síntesis.

La razón de poner esa habilidad como condición es que –de hecho- no es posible extraer las enseñanzas de una experiencia práctica si no logramos ir más allá de la mera descripción de los sucedido; si no sabemos cómo descomponer la complejidad de los hechos en sus diferentes aspectos; si no estamos habilitados para trabajar las características de cada aspecto, penetrando en sus particularidades, y si no hemos desarrollado la habilidad de ubicar constantes, discontinuidades o interdependencias, al relacionar unos aspectos con otros, tal como se dan al interior de una experiencia o entre varias.

Lamentablemente, esa es otra habilidad para la cual normalmente nuestros sistemas educativos tradicionales no nos han preparado de forma suficiente y tendremos que buscar cómo ejercitarnos en ella.[102]

101 En el próximo capítulo desarrollaremos más este tema.

102 Aparte de, seguramente, otras fuentes, no podemos menos que recomendar el

De hecho, comenzar a sistematizar es quizás la mejor oportunidad que nos podamos dar para hacerlo.

En resumen, estas tres condiciones personales, reflejo de tres cualidades humanas por desarrollar, se complementan entre sí y no deben ser entendidas como "condiciones previas" que hay que "tener" antes de empezar, sino como condiciones que vamos forjando en nosotros mismos en un proceso permanente de formación teórico-práctica del que la sistematización podrá ser un componente importante.

Digamos, de paso, que las tres condiciones mencionadas tienen como característica común el que significan una toma de posición contraria al dogmatismo, a toda visión esquemática y mecanicista; también contraria a las concesiones que se suelen hacer a la rutina y a la pereza mental. Significan una afirmación vital del desarrollo de la creatividad, la imaginación, la reflexión crítica, la curiosidad y la inquietud intelectual. Son, en este sentido, expresión de una manera de pensar y de vivir de forma apasionadamente comprometida.

2. Condiciones institucionales.

Tan importantes como las anteriores, las condiciones institucionales y organizacionales aparecen también como factores claves para que la sistematización de experiencias –tal como la concebimos y estamos proponiendo- sea posible y *viable*.

La condición básica, en este nivel, es que *la sistematización sea una prioridad para la política de la institución o la organización*; es decir, que las instancias de decisión la hayan asumido como importante para el logro de los objetivos comunes y, por tanto, le asignen la dedicación de tiempo y de recursos correspondientes con esa valoración. La

capítulo sobre "Ejercicios de abstracción" del muy conocido libro *Técnicas Participativas para la educación Popular* de Laura Vargas, Graciela Bustillos y Miguel Marfán, editado por la Red Alforja y reproducido en casi todos los países del continente.

sistematización no puede seguir siendo un reclamo o un quijotesco esfuerzo aislado de alguna o algunas personas dentro de nuestras organizaciones; debe estar articulada al conjunto de la estrategia institucional. En este sentido, identificamos al menos 3 aspectos en que esta visión debe manifestarse:

- *La búsqueda de coherencia para el trabajo en equipo.*
- *Le definición de un sistema integrado de funcionamiento institucional.*
- *Impulsar un proceso acumulativo dentro de nuestras instituciones.*

2.1 La búsqueda de coherencia para el trabajo en equipo

En la medida en que nuestras organizaciones tengamos definida una apuesta estratégica, un perfil claro del aporte específico que queremos dar, tendremos un marco institucional orientador de nuestro trabajo. Sin embargo, eso no es suficiente. Es necesario ir alimentando la *apuesta y estructura institucional con una efectiva dinámica de trabajo en equipo*, que –en definitiva- será tan o más importante que lo primero.

Las instituciones están conformadas por instancias y funciones: los equipos, por flujos de relaciones de trabajo entre personas. A veces no se pone atención al necesario equilibro que debe haber entre la estructura institucional y la dinámica del equipo, y se cae en el burocratismo y la formalidad, si se enfatiza excesivamente lo institucional, o en el activismo desordenado, si se pone atención a lo segundo.

Por ello, parece que las instancias de conducción institucional deben tener como una de sus preocupaciones centrales la búsqueda permanente de la coherencia en el trabajo del equipo. No basta la definición de funciones y mecanismos: es preciso darles vida permanentemente a partir de la dinámica real de trabajo que se ejecuta, y no restringirse al funcionamiento establecido de la estructura.

En ese sentido, la sistematización de experiencias que proponemos puede jugar un papel importantísimo, precisamente porque es la forma de "tomar el pulso" al trabajo, de intercambiar y retroalimentar los aprendizajes que todos los distintos proyectos o programas van obteniendo, y sobre todo, porque –en la medida en que sea un ejercicio colectivo que involucre de alguna manera al conjunto del equipo- permitirá ir encontrando pistas, vacíos, continuidades y discontinuidades en el trayecto que se va recorriendo. Así, será posible descubrir las incoherencias de nuestra práctica, reorientar el rumbo en búsqueda de una mayor coherencia como equipo y de una mayor articulación entre las distintas áreas de trabajo.

2.2 Definición de un sistema que articule el funcionamiento institucional

Como ya señalamos desde la introducción de este libro, muchas instituciones tienen definidos sus periodos de *planificación, seguimiento y evaluación*; sin embargo son pocas las que tienen reservados momentos específicos para sistematizar sus experiencias e incorporar aprendizajes de la práctica en la dinámica de la organización. Por otro lado, es frecuente que las investigaciones, si se realizan, tengan un ritmo independiente al del funcionamiento global de la institución. En un gran porcentaje de instituciones estos diferentes campos no están articulados entre sí, no se complementan mutuamente, ni forman parte de una lógica institucional integral.

Por eso no es suficiente que simplemente se asigne un tiempo en el calendario para cada tarea. Nosotros creemos importante el que se llegue a definir un *sistema integrado de funcionamiento*, que permita articular, en función de la estrategia institucional, estos cinco abordajes: planificación, seguimiento, evaluación, sistematización e investigación. De esta forma, será posible generar todo un *flujo de comunicación* dentro de la institución, alimentado por la experiencia y

los aportes de las distintas áreas, y que permita generar una permanente recreación del quehacer institucional.

Por ejemplo, los procesos de sistematización podrían estar estrechamente ligados a los mecanismos de *seguimiento*, de tal manera que los informes de monitoreo o las sesiones de revisión del camino andado sean insumos para una reflexión crítica de mayor alcance. Por otra parte, los espacios de *sistematización* de la experiencias se podrían vincular con los avances de i*nvestigación*, permitiendo así una mayor reflexión teórica colectiva, que se nutra de las experiencias directas del trabajo de educación, organización o promoción, a la vez que de los aportes investigativos. Los productos de estos tres abordajes podrían servir de base o marco para las evaluaciones, y así contribuir a una mejor *planificación*, gracias a los aportes que la propia practica institucional genera.

Eso quiere decir que dentro de un sistema integrado de funcionamiento institucional, la sistematización no solamente permitirá obtener criterios para mejorar las experiencias directas que se sistematizan, sino también para alimentar la *toma de decisiones institucionales*.

De esta forma, no se vería más a la sistematización como un "privilegio de especialistas" sino como una responsabilidad colectiva, a la que se le asigna una dedicación de tiempo, coherente con lo que se espera de su aporte. Correspondientemente, se le fijarán sus metas, plazos y se le asignarán responsabilidades y recursos específicos, lo cual –definitivamente- ayudará a que la sistematización sea viable y estructurada, añadiendo presión, entusiasmo y expectativas colectivas a lo que antes se podía haber visto sólo como una inquietud individual. Adicionalmente, esto podrá fortalecer la cohesión del equipo de trabajo, la valorización de los aportes personales al conjunto, la apropiación crítica y creadora de la misión y visión institucional, así como redundar en mayor eficiencia y eficacia de las acciones individuales y colectivas.

2.3 Impulsar un proceso acumulativo en la organización

Una política institucional con sentido estratégico tiene que buscar ir dejando "saldos" concretos y demostrables, en los distintos momentos de su trayecto histórico. Es necesario ir construyendo plataformas de acción y perspectiva que permitan avanzar a nuevas etapas, que correspondan a las nuevas respuestas que las organizaciones deben dar ante nuevos desafíos que la realidad cambiante les exige. Esto no es posible si no se impulsa un proceso colectivo de acumulación de la experiencia institucional, que permita dar cuenta del camino andado.

Lamentablemente, muchas veces carecemos de mecanismos que nos permitan dar cuenta crítica de lo realizado y construir conscientemente una apropiación de lo que se va acumulando institucionalmente, con lo que se cae en un círculo de repeticiones y "patinadas" sobre el mismo lugar. Dentro de las opciones que se pueden buscar para dar respuesta a esta problemática, definitivamente la sistematización de experiencias se convierte en la principal posibilidad, debido a su contribución para "objetivizar" los momentos del proceso vivido y rescatar críticamente los aprendizajes realizados.

Una institución y un equipo pueden vivir in proceso histórico muy largo e interesante, pero eso no significa que hayan logrado *acumular* la experiencia. Es preciso tomar la decisión de ir construyendo un acumulado histórico y de ir explicitándolo en el camino, para que no se pierdan sus enseñanzas. El impulso consciente y activo de procesos y mecanismos de acumulación institucional, que prioricen este propósito, permitirá ir construyendo un *pensamiento colectivo* que, a la vez que cohesiona al equipo de trabajo, le permite dialogar con otros equipos e instituciones desde una posición afirmada en la experiencia propia. Adicionalmente, la construcción de este pensamiento colectivo servirá de referencia para todas aquellas personas que se vayan a incorporar posteriormente a trabajar en la institución.

La construcción de este pensamiento común supone que las instancias de dirección incentiven con amplitud de criterio el debate, la reflexión crítica y la discusión colectiva. Que entiendan que, como parte de sus responsabilidades de conducción, está la de contribuir a generar consensos sólidos en el equipo, lo cuales solo son posibles de lograr con debates a profundidad. Una de las principales vías para conseguirlo, en la medida que se basa en la experiencia vivida y la participación reflexiva de las personas del equipo o de la organización, es la sistematización de las experiencias.

En suma, los tres aspectos señalados (búsqueda de coherencia, un sistema integral de funcionamiento e impulsar un proceso acumulativo) suponen colocar a la sistematización en el corazón de la vida institucional y convertirla en dinamizadora de la misma, en aporte sustantivo para la construcción de identidad común. Si, efectivamente, lográramos asentar esas condiciones en nosotros mismos y en nuestras instituciones, no solamente sería "viable" la sistematización como la estamos proponiendo, sino que nuestros esfuerzos de educación, promoción y organización popular se convertirían en una formidable y apasionante aventura de creación teoría-práctica.